

Érica Micaela Teixeira Pereira de Borja

“Nós somos do vocacional, a nós ninguém nos diz nada...”

**O LUGAR DOS CURSOS VOCACIONAIS NA ESCOLA: O PAPEL DO
MEDIADOR SOCIOEDUCATIVO NA SUA (RE) CONFIGURAÇÃO.**

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Ciências da
Educação, sob orientação da Professora Doutora Ariana Cosme.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e é resultado da intervenção efetuada através do estágio profissionalizante. O mesmo foi desenvolvido no Agrupamento de escolas de Santa Bárbara, Fânzeres-Gondomar, mais precisamente na escola sede que é a Escola Básica 2/3 de Fânzeres, sendo este um contexto TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

As atividades foram desenvolvidas, na sua maioria, através do EME – Espaço de Mediação Escolar -, serviço que a escola já dispunha mas que sofreu uma reconfiguração no presente ano letivo. As questões da mediação socioeducativa assumem-se como centrais nesta intervenção, ainda que esta intervenção tenha também como objetivo principal compreender um pouco a realidade dos currículos alternativos, mais especificamente, desenvolver intervenção com os/as alunos/as dos Cursos Vocacionais. Além da mediação escolar e da intervenção com os cursos vocacionais que a escola dispõe, outras atividades foram desenvolvidas sempre na alçada do EME.

Assim, o presente relatório irá descrever e analisar todas as atividades levadas a cabo durante a minha permanência no contexto de estágio que se efetuiu de outubro de 2014 até junho de 2015. Esta intervenção contribuiu, em larga escala, para aprofundar conhecimentos e para levar para o terreno teorias e práticas já estudadas para, desta forma, perspetivar a profissionalidade em Ciências da Educação, neste caso em específico do mediador socioeducativo.

A presença do profissional em Ciências da Educação em contexto escolar é uma mais-valia pois é possível conferir outra visão do contexto e abordar as dimensões social e escolar conferindo também uma maior importância aos sujeitos e à sua ação, tendo também em consideração a importância que a escola tem nas suas vidas. É também importante transformar os obstáculos e desafios da ação - que são inerentes a qualquer intervenção - em aprendizagem e refletir acerca dos mesmos.

Abstract

The following report was developed within a Master Degree in Educational Sciences and is the result of the intervention through work experience. This report was conceived at the Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara, Fânzeres-Gondomar, precisely at the school headquarters Escola Básica 2/3 de Fânzeres, which is a TEIP – Educational Territory of Priority Intervention.

The activities were mostly developed through EME – Scholar Mediation Space – service which the school had already been fund of but suffered a reconfiguration at the present term. The social educative mediation questions are the aim of this intervention, although it also has a main objective to develop an intervention for the alternative curriculum, most precisely to develop intervention with the students of the Vocational Courses. Besides the school mediation and the intervention with the vocational courses that the school disposes, other activities were always developed through EME.

Therefore, the present report will describe and analyze all the activities carried out during my staying at the work experience which was made between october 2014 until june 2015. This intervention also contributed, at a large scale, to deepen knowledge and to use theories and practices already studied so that this way we could plan the professionalism of Educational Sciences, specifically in this case of the social educative mediator.

The social educative professional's presence, in scholar context, is a benefit because it is possible to confere another vision of the same context and to approach the social and scholar dimensions while also giving a bigger importance to its subjects and its action while also taking in consideration the importance of school in their lifes. It is also important to transform the obstacles and challenges of the action (which are straightly linked to any intervention) into knowledge and to reflect about them.

Résumé

Ce présent rapport a été mis au point en vertu du Master en Sciences de l'Education et est résultat de l'intervention effectuée à travers du stage professionnalisant. Celui-ci a été réalisé au Regroupement d'écoles de Santa Bárbara, Fânzeres-Gondomar, plus précisément à l'école siège qui n'est autre que l'Ecole Básica /3 de Fânzeres, tout en étant un contexte TEIP – Territoires Educatifs d'Intervention Prioritaire.

Les activités ont surtout été réalisées à travers du EME –, Espace de Médiation Scolaire -, service que l'école avait déjà mais qui a souffert une reconfiguration cette année scolaire. Les questions de la médiation socioéducative s'assument comme centrales dans cette intervention, même si celle-ci a aussi pour objectif principal comprendre un peu la réalité des curriculums alternatifs, plus précisément, développer une intervention avec les élèves des Cours de Formation Professionnelle. En plus de la médiation scolaire et de l'intervention avec les cours de formation professionnelle que l'école offre, d'autres activités ont été réalisées toujours dans le cadre du EME.

Ainsi, ce présent rapport décrit et analyse toutes les activités effectuées durant mon stage qui s'est réalisé d'Octobre de 2014 à Juin 2015. Cette intervention a contribué, en large échelle, à approfondir des connaissances et à emmener sur le terrain des théories et des pratiques déjà étudiées pour, de cette manière, avoir des attentes sur la profession en Sciences de l'Education, dans ce cas précis, du médiateur socioéducatif.

La présence d'un professionnel en Sciences de l'Education dans le contexte scolaire est un atout parce qu'il est possible de conférer une autre vision du contexte et d'aborder les dimensions sociale et scolaire, donnant aussi une plus grande importance aux sujets et à leur action, tout en considérant aussi l'importance que l'école a dans leurs vies. Il est aussi important de transformer les obstacles et les défis de l'action – qui sont inhérents à quelque intervention – en apprentissage et réfléchir sur ceux mêmes.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de expressar o meu agradecimento especial à minha família que me apoiou incondicionalmente e que sempre me ajudou e encorajou para chegar a esta etapa tão importante na minha vida. À minha Mãe, ao meu Pai e ao meu Irmão o meu sincero obrigada por estarem sempre presentes e por contribuírem e me fornecerem condições para ser o que sou hoje.

À Professora Doutora Ariana Cosme, orientadora, por conseguir sempre iluminar o pensamento e fazer com que o complicado se transforme em algo mais simples.

Às minhas colegas de estágio, que se tornaram amigas para a vida Daniela e Sara. Às colegas da faculdade pelo percurso de cinco anos juntas que nos fez crescer.

Ao meu namorado, Sérgio Moreira, por estar sempre presente para me acalmar nos momentos em que parecia que nada iria resultar. Obrigada por seres quem és!

À Sandra Moreira por estar sempre disponível para me ajudar.

À orientadora local de estágio, Professora Maria do Céu que se mostrou sempre disponível nas opções que fui tomando e nas propostas que fui fazendo tentando a todo o custo que as concretizasse. À mediadora do agrupamento Diana Quitério por toda a clarificação e ajuda nos momentos em que parecia perdida, bem como por todas as técnicas e métodos que partilhou. A todos os professores e funcionários da escola que se mostraram sempre prestáveis em todas as ocasiões.

Por último mas não menos importante, aos alunos da EB 2/3 de Fânzeres, pois sem eles esta intervenção não tinha qualquer sentido. Convosco cresci e aprendi!

O meu sincero OBRIGADO a todos vocês!

Abreviaturas

AC – Aulas de Convivência

ADT – Aula de Direção de Turma

CEF – Cursos de Educação e Formação

CV – Cursos Vocacionais

DT – Diretor/a de Turma

EC – Espaço de Convívio

EME – Espaço de Mediação Escolar

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

JI – Jardim de Infância

PE – Projeto Educativo

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Escola é

“ ... O lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,

Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,

O coordenador é gente,

O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

Na medida em que cada um se comporte

Como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”

Nada de conviver com as pessoas e depois,

Descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,

É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.”

Paulo Freire

Índice geral

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 20 |
| 1. Estrutura geral | 20 |
| PARTE I - COMPONENTE TEÓRICA | 23 |
| Capítulo I – Do conceito ao contexto | 25 |
| 1. Teorias e conceitos..... | 27 |
| 1.1. Da transmissão à comunicação | 27 |
| 2. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária..... | 29 |
| 2.1. Definição e caracterização do conceito | 29 |
| 2.2. Enquadramento Legal TEIP | 30 |
| Capítulo II – A mediação como ferramenta em contexto escolar..... | 33 |
| 1. Mediação: que pressupostos? | 34 |
| 1.1. O conflito e a mediação..... | 38 |
| 1.1.2. Mediação Escolar | 40 |
| Capítulo III – Os Cursos Vocacionais na Escola | 45 |
| 1. Cursos Vocacionais | 46 |
| 1.1. Legislação: surgimento, acesso e prosseguimento de estudos | 46 |
| 1.2. Potencialidades vs. Constrangimentos..... | 49 |
| Capítulo IV – Da teoria à ação: opções metodológicas..... | 53 |
| 1. Enquadramento teórico e metodológico..... | 54 |
| 2. Conceção do Projeto | 56 |
| 3. Chegada ao contexto..... | 58 |
| 3.1. Objetivos iniciais e reformulações | 58 |
| 4. O desenrolar da ação | 60 |
| PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA..... | 63 |
| Capítulo V – O contexto e o desenvolvimento da ação..... | 65 |
| 1. A trajetória até ao EME | 66 |
| 1. EME: a origem da intervenção..... | 69 |
| 1.1. Atividades desenvolvidas no âmbito do EME | 72 |
| 1.1.1. Divulgação do EME | 72 |
| 1.1.2. Dia da Inclusão | 74 |
| 1.1.3. Semana da Paz e do Entendimento | 75 |
| 1.1.4. Espaço de Convívio | 76 |
| 1.1.5. Aulas de Convivência..... | 77 |
| 1.1.6. Tutorias | 79 |

| | | |
|------|--|------------|
| 2. | A mediação no EME | 81 |
| 2.1. | Pontos fortes e vulnerabilidades | 82 |
| 3. | O espaço de convívio como um espelho do olhar dos alunos..... | 84 |
| 4. | A intervenção com os Cursos Vocacionais | 87 |
| 4.1. | Ficção e Vida Real | 88 |
| 4.2. | O repensar da intervenção | 89 |
| 4.3. | A aprendizagem na intervenção | 90 |
| 5. | A ética na intervenção | 92 |
| 6. | Virtudes e dificuldades no contexto..... | 93 |
| 6.1. | O contexto e a sua organização | 93 |
| 6.2. | O papel do/a mediador/a | 94 |
| 6.3. | A influência sentida | 95 |
| 6.4. | As conversas informais: o lugar dos CV | 96 |
| 6.5. | Balanço final da intervenção | 97 |
| 7. | A avaliação da intervenção: uma perspectiva | 102 |
| 7.1. | Balanço global e pertinência da avaliação | 107 |
| | Capítulo VI – O papel do profissional das CE no terreno | 110 |
| 8. | A cientificidade das Ciências da Educação | 111 |
| 9. | O profissional das Ciências da Educação no terreno | 115 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 119 |
| | ANEXOS/APÊNDICES | 125 |

Índice de Anexos/Apêndices

Anexo I – Plano Anual Atividades EME 2014/2015/Estratégias de Mediação

Anexo II – Registos de Frequência EME

Anexo III – Instrumento de Apoio às Aulas de Convivência

Apêndice I – Divulgação do EME/Dinamização do Espaço

Apêndice II – Dia da Inclusão

Apêndice III – Semana da Paz e do Entendimento

Apêndice IV – Espaço de Convívio

Apêndice V – Aulas de Convivência

Apêndice VI – Intervenção com CV: apresentação do projeto

Apêndice VII – Intervenção com CV: resumos dos filmes apresentados

INTRODUÇÃO

1. Estrutura geral

O presente relatório constitui o resultado da intervenção realizada no âmbito do estágio profissionalizante e insere-se no Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, mais especificamente no domínio designado Intervenção Pedagógica em Contextos Educativos Formais. Este estágio decorreu entre outubro de 2014 e junho de 2015. A opção por este domínio específico deve-se a diversos fatores: primeiramente porque sempre me interessei pelas questões da escola e dos/as alunos/as na escola, da forma como estes/as percebem a escola e a comunidade escolar. Depois porque tendo frequentado a escola pública até ao 12.º ano penso que ainda há um longo caminho para a escola percorrer e cabe-nos a nós, enquanto profissionais na área da educação, desempenhar o nosso papel junto destes contextos. Um outro aspeto que condicionou não só para a escolha deste domínio mas também a opção por realizar o Mestrado em Ciências da Educação deve-se precisamente a ter uma formação de base – licenciatura – na mesma área e por considerar que no Mestrado é possível dar continuidade a conhecimentos já adquiridos e aprofundá-los, tendo em conta as nossas opções para projetar a vida profissional futura. A própria escolha do contexto de estágio está intimamente relacionada com estes fatores: escolhi desenvolver o estágio profissionalizante numa escola TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – pois são muitas vezes escolas que ficam um pouco “à margem” pela conotação negativa que esta definição acarreta.

Assim sendo e tendo em conta todos estes interesses que me motivam, o estágio profissionalizante foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara – Fânzeres, Gondomar – mais concretamente na instituição sede Escola Básica 2.º e 3.º Ciclo de Fânzeres.

É importante, nesta fase, clarificar a estrutura do relatório. O mesmo está dividido em duas grandes partes que se designam por componente teórica e componente empírica. A componente teórica subdivide-se em quatro capítulos:

Capítulo I – *Do conceito ao contexto*. Neste capítulo são clarificados e descritos os principais conceitos que antecedem a prática, tal como o conceito de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e o seu respetivo enquadramento legal. É importante, ainda nesta fase, compreender e esclarecer acerca dos diferentes paradigmas do conhecimento e aprendizagem que poderão servir de base para a relação pedagógica.

Capítulo II - *A mediação como ferramenta em contexto escolar*. Neste capítulo é conferida importância ao conceito de mediação e de que forma este se relaciona com o estágio que desenvolvi. É também importante refletir acerca da importância da mediação em contexto escolar, abordando assim as questões da mediação socioeducativa e da mediação de conflitos.

Capítulo III – *Os Cursos Vocacionais na Escola*. Nesta etapa do relatório, é importante mobilizar o que já existe sobre esta temática. Como surgiu, a adesão que tem e de forma esta valência da escola é encarada pela comunidade escolar de forma a compreender qual o lugar que ocupam no projetar do futuro destes/as alunos/as.

Capítulo IV – *Da teoria à ação: opções metodológicas*. É importante, antes de iniciar a caracterização da ação e das atividades desenvolvidas no terreno, clarificar quais as estratégias metodológicas adotadas no decurso da ação tendo em conta a bagagem teórica que já transporto quando chego ao terreno.

Na segunda grande parte do relatório surge a componente empírica que é composta por dois capítulos.

Capítulo V – *O contexto e o desenvolvimento da ação*. A própria caracterização do contexto é importante de forma a compreendermos toda a ação que vai ser desenvolvida. De seguida importa caracterizar o próprio agrupamento e toda a comunidade envolvente bem como o Plano de Convivência da escola, que é onde se insere o EME, valência a partir da qual se desenrola toda a minha ação. Neste capítulo, é também descrita toda a ação desenvolvida bem como todas as atividades levadas a cabo. A ação subdivide-se em diferentes tópicos de reflexão além das atividades descritas,

sendo que faço referência à mediação no EME, ao Espaço de Convívio como um lugar privilegiado para o estabelecer de uma relação de proximidade com os alunos o que servirá de rampa de lançamento para a intervenção com os Cursos Vocacionais. Neste capítulo abordarei ainda a questão da ética subjacente á intervenção bem como às principais dificuldades e virtudes encontradas no terreno fazendo ainda referência a uma perspectiva de avaliação tendo em conta as atividades e dinâmicas desenvolvidas e ainda do desenrolar da própria ação.

Capítulo VI – *O papel do profissional das Ciências da Educação no terreno.* De forma a rematar o relatório desta intervenção é impensável não focar a profissionalidade do Mestre em Ciências da Educação e do seu papel no terreno, concretamente em contexto TEIP fazendo alusão ao papel que desempenha na (re) configuração dos currículos alternativos e da forma como estes são encarados no seio escolar.

PARTE I

COMPONENTE TEÓRICA

Capítulo I

Do conceito ao contexto

A escola é: “*lugar onde se triunfa, onde se aprende a ‘desenrascar-se’ sozinho, lugar que ajuda à tomada de consciência de si. Sob esta escola oficial (...) está a escola lugar de vida, de amizade e de solidariedade com os amigos.* (2009:43). A escola é uma instância central na vida de todas as crianças/jovens e é a partir desta importância da escola que foi desenvolvida a minha intervenção.

Como já estamos familiarizados, a temática do sucesso e do insucesso escolar é uma temática considerada central no nosso sistema de ensino português e cada vez mais as escolas procuram melhores resultados pois assim também contribuem para melhorar o seu posicionamento a nível nacional – colocando-se numa posição favorável a nível de *rankings*¹ -. Contudo, algumas escolas vêm esta meta ser dificultada por diversos condicionalismos: os alunos com maus resultados escolares contribuem para que a escola não atinga estes objetivos e, é então necessário para a escola promover o sucesso destes alunos. Para tal, as escolas, no geral, adotam diversas estratégias, entre elas: criação de percursos curriculares alternativos, projetos e atividades de enriquecimento curricular, cursos de educação e formação². Assim, a escola acaba por ter como finalidades centrais: melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos que se traduz no sucesso educativo e intensificar a relação Escola-Família-Meio. A questão da família e sua relação com a escola é um aspeto que também me desperta interesse pois acredito que quanto maior e melhor for o apoio que a família disponibiliza aos seus educandos melhor será o aproveitamento destes. Contudo, em escolas TEIP a maior parte das vezes os alunos são sinalizados por parte dos Diretores de Turma devido a duas questões centrais: por um lado a questão dos maus resultados escolares e por outro a questão da carência a nível familiar que acaba por influenciar nos resultados escolares. O foco da minha intervenção é precisamente este aspeto: os percursos curriculares alternativos e o impacto que estes têm na comunidade escolar. Dito de outro

¹ Os *rankings* referem-se ao lugar/posição que cada escola ocupa a nível nacional baseando-se no sucesso educativo dos alunos.

² Os conhecidos CEF's foram substituídos, a partir do ano letivo 2012/2013, pelos Cursos Vocacionais, temática que irei abordar mais adiante no capítulo III.

modo, os cursos vocacionais e a sua relação com a escola. Que pressupostos? Que respostas? Que visão predomina sobre estes alunos?

1. Teorias e conceitos

1.1. Da transmissão à comunicação

Tendo em conta tudo o que foi mencionado anteriormente, importa desde já realizar um enquadramento teórico e concetual. Nesta fase realizarei uma pequena síntese daqueles que são os conceitos fundamentais para pensar e refletir acerca da escola. Tal como Charlot defende, a partir do momento que o ser humano nasce está submetido à obrigação de aprender (2000:53). Contudo, existem várias maneiras de aprender o mundo e de o ser humano se apropriar do mundo, pelo que não podemos falar apenas de aprendizagem mas sim de aprendizagens. Assim como existem diferentes formas de encarar e de aprender o mundo, também existem diferentes autores que falam acerca do fenómeno da aprendizagem e do conhecimento de formas distintas. Enquanto Charlot define aprendizagem mais pela dimensão cultural e social do indivíduo, Ausubel (2003) define a aprendizagem tendo em conta uma dimensão mais cognitiva.

Segundo Trindade e Cosme (2010), as escolas são encaradas como contextos incontornáveis e inevitáveis no mundo em que vivemos (pp. 13), e sendo espaços onde as crianças/jovens passam a maior parte do seu tempo, importa que estes sejam espaços de convivência, de reflexão e também de realização pessoal. Para tal, é necessário que o sistema educativo faça face a estas questões e é necessário também que se adeque às crianças/jovens que tem perante si. Na maior parte dos casos, isso não acontece e como podemos constatar através do nosso Sistema de Ensino atual, o que prevalece é um sistema de ensino ancorado na transmissão de conhecimentos, onde o professor é tido como o detentor do saber e os alunos devem receber esta informação e repeti-la, pois só assim poderão progredir no contexto escolar. É exatamente neste âmbito que surge o paradigma da instrução: *“O ato de educar, neste âmbito, identifica-se com o ato de ensinar porque se circunscreve as interações que os alunos estabelecem com o saber à ‘apropriação de um saber-objeto’ (...)”* (2010:31). A tarefa dos professores é,

neste caso, “ (...) *redimir os alunos da sua ignorância e incompetência (...)* ” (2010:32). Este é o paradigma que vigora nas escolas de hoje-em-dia, onde se dá mais valor ao que o aluno responde do que aquilo que o aluno pergunta. Estamos assim perante uma relevância dada ao ato de subscrever aquilo que é dito, onde a compreensão dos conteúdos acaba por não ser o fundamental, mas sim a subscrição daquilo que é transmitido pelos docentes. Tal como Ausubel (2003) defende, a aprendizagem por receção é caracterizada pelo facto de os alunos receberem informação já na sua forma final e apenas limitarem-se a reproduzi-la. Tudo isto nos reporta também para a dimensão da escola transmissora (Leite, 2007), onde é atribuído a escola simplesmente o papel de transmitir um saber e é necessário, para que este saber seja assimilado, que os alunos dominem a informação que lhes é transmitida e depois que a reproduzam quase que automaticamente. Isto acontece pois “ (...) *não são estabelecidas relações com o mundo e não se questionam as realidades que o configuram.*” (2007:147). Posso também no âmbito deste paradigma fazer referência à escola tecnicista onde o que importa é “ (...) *não o que ensinar, mas sim com o como ensinar o que os outros dizem ou querem que se ensine.*” (2007:149). A escola, tal como a conhecemos atualmente, pretende que os alunos e professores funcionem como uma “*linha de montagem*” (Leite, 2007) em que apenas é necessário que cumpram o que foi estipulado, sendo assim apenas importante a dimensão da subscrição e a componente relacional é desvalorizada.

Numa valência oposta a esta da instrução, surge o paradigma da aprendizagem que denuncia e recusa: “ (...) *o estatuto de memorização a que a Escola sujeita os seus alunos (...) a normatividade e a unicidade metodológica (...) os programas de estudo estandardizados (...) as limitações da instrução como modo de formação.*” (2010:42). Este paradigma defende que ao invés do saber estar diretamente associado ao professor, está assim diretamente ligado com o aluno, ou seja, o aluno constrói a sua relação com o saber, ocupando o professor o “*lugar do morto*” (2010:42). Ora, o conhecimento não pode partir unicamente do professor, nem unicamente do aluno e nem um nem outro são detentores do saber. Este deve, sim, ser construído por ambos: “*Deve concluir-se que o conhecimento não parte do sujeito nem do objeto, mas*

da interação que se estabelece entre ambos (...) “ (2010:47). Tal como Ausubel (2003) defende, neste paradigma os conteúdos deverão ser descobertos pelos próprios alunos, que posteriormente os assimilarão, reorganizando-os.

Assim, surge um outro paradigma – da comunicação – que se caracteriza precisamente pela partilha de experiências entre aluno e professor e onde o saber não está diretamente ligado a nenhum destes pois o saber é construído diariamente por aluno e professor através do diálogo que estabelecem entre si. O paradigma da comunicação pressupõe que, “ (...) *mais do que uma relação privilegiada a identificar entre os polos, se identificam, agora, relações de natureza mais plural, contingente e aleatória (...) “* (2010:59). Este paradigma caracteriza-se pela valorização dos mais variados tipos de interações que acontecem em contexto sala-de-aula e que poderão vir a ser um fator potenciador das aprendizagens dos alunos (2010:58). Através deste paradigma, as crianças/jovens poderão estar em contacto com os professores e partilhar as suas experiências e estas serão valorizadas pelo Professor/a e serão um contributo essencial para a sua aprendizagem.

2. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

2.1. Definição e caracterização do conceito

A sigla TEIP significa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e consiste numa medida de promoção de sucesso educativo, de combate da indisciplina e abandono escolar. Segundo a Direção Geral de Educação, o Programa TEIP entra este ano letivo 2012/2013 na sua 3.^a geração, surgindo na sequência do programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como respostas às necessidades e expectativas dos alunos. Este 3.^o programa TEIP tem em vista o alargamento do programa a mais agrupamentos de escolas. Ainda segundo a DGIDC e a DGE, “(...) numa 1.^a fase o Programa TEIP iniciou-se em 35 Agrupamentos, tendo o Ministério da Educação, no âmbito das medidas de Política Educativa, fixado o universo de 100 Agrupamentos como meta a atingir. A inclusão de mais 24 Agrupamentos na 2.^a fase e 45 na 3.^a fase de alargamento do Programa, perfazendo um total de 104, permitiu alcançar e até ultrapassar a meta enunciada.” O Programa TEIP3 visa, de uma maneira geral: melhorar a qualidade das aprendizagens

traduzida no sucesso educativo dos alunos; combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo. A criação dos TEIP acaba por fornecer condições às escolas, nomeadamente mais recursos materiais e profissionais criando projetos de que promovam a educação inclusiva.

Tudo isto se processa em diferentes escolas do país, nomeadamente em 137 agrupamentos de escolas, distribuídos pelas cinco Direções Regionais de Educação: Algarve, Alentejo, Lisboa e Vale do Tejo; Centro e Norte.

Numa primeira fase, o surgimento dos TEIP foram encarados de uma forma menos positiva por parte da comunidade escolar visto que facilmente se associa uma escola TEIP a uma escola diferente que necessita de apoios diversificados aos mais variados níveis, colocando-se desde logo numa posição menos favorável ao nível do reconhecimento em termos nacionais. Hoje em dia, os TEIP são entendidos não como um fator negativo mas como uma ferramenta que possibilita às escolas obter recursos adicionais para melhorar, em larga medida, o funcionamento da própria escola e trabalhar, em parceria, para o sucesso educativo dos/as alunos/as. Os TEIP, tal como os autores Bettencourt e Sousa (2000) nos referem, acabam por nos levar de encontro ao conceito de “*discriminação positiva*” pois se por um lado as escolas TEIP são escolas diferentes das demais, por outro acaba por ser benéfico devido à diversidade de recursos que fornece.

2.2. Enquadramento Legal TEIP

Os TEIP são criados em 1996, pelo Despacho 147-B/ME/96, geralmente referidos como TEIP DE 1ª geração, enquanto territorialização/contextualização de populações com graves dificuldades no acesso e sucesso escolares. Estes foram

“Criados em 1996 pelo Ministério da Educação constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva,

valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades". (Barbieri, Helena; 2003:1)

A segunda fase (TEIP2) foi objeto de uma reformulação legislativa, através do Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro (Legislação enquadradora):

"O presente despacho define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contrato-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação e o Ministérios da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária."

Na sequência da implementação dos TEIP de 2.^a geração, pretende-se que esta medida seja alargada com o principal objetivo de reforçar a autonomia das escolas, que devem ter possibilidades e meios para implementar projetos únicos assentes no conhecimento que possuem acerca das realidades locais. Assim, a criação de um programa TEIP de 3.^a geração assume-se como imperativo, no sentido em que é possível focar a ação das escolas em temáticas que estas considerem promotoras de aprendizagem e sucesso educativo. O Programa TEIP3 iniciou em 2012/2013 e visa atingir diversos objetivos gerais, entre eles:

- 1) Melhoria da qualidade de aprendizagem que se traduz no sucesso educativo dos alunos;
- 2) Combate ao abandono escolar e a saídas precoces do sistema educativo;
- 3) Criação de condições que favoreçam a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- 4) Articulação da ação da escola com a dos parceiros dos TEIP.

Os TEIP constituem-se, assim,

" (...) Como espaços de mediação sociopedagógica, uma vez que procuram responder às tensões e aos problemas sociais dos alunos que provocam o seu desajuste no contexto social e escolar. (...) Procura dar atenção a uma população escolar mais desfavorecida, nomeadamente a nível socioeconómico e cultural,

tendo como principal objetivo o desenvolvimento e implementação de igualdade de oportunidades, respeito pela diferença e autonomia de cada um dos intervenientes.” (2010:3).

Capítulo II

A mediação como ferramenta em contexto escolar

1. Mediação: que pressupostos?

Chegados a esta fase e após nos termos inteirado do contexto de estágio e de todas as dinâmicas que o EME pressupõe, é impensável prosseguir esta reflexão sem dar especial atenção à temática da mediação que se assume como central em todo o trabalho que desenvolvi no terreno. Por isso mesmo, este capítulo pretende abordar e esclarecer o conceito, conferindo especial ênfase aos seus principais pressupostos bem como às vertentes/tipos que lhe surgem associadas, não esquecendo que é importante contextualizar o mesmo.

“Nos últimos anos vimos assistindo a um boom da mediação, principalmente na esfera familiar, laboral e internacional. E, contudo, a sua introdução na área educativa está a decorrer de forma mais lenta e com mais dificuldades, sobretudo no âmbito da educação formal.” (2002:151).

É desta forma que inicio este capítulo, com esta citação de Jares que muito nos diz acerca da mediação principalmente em contexto escolar. Se nos reportarmos aos primórdios e à própria origem do conceito e da prática da mediação ou ainda se nos reportarmos ao conceito de conflito (que está na origem da mediação) podemos perceber que a nossa sociedade está constantemente em mudança e mudanças cada vez mais drásticas e aceleradas. Assim, o conflito alarga-se a variados domínios da nossa existência. Sempre existiram conflitos e continuarão a existir sejam eles de que natureza forem, da mesma forma que sempre existiram mediadores, pessoas sábias, conciliadoras às quais se recorre quando é necessário resolver um desentendimento entre duas ou mais partes. Através da obra de Torremorell (2008) podemos verificar que esta figura do mediador³ sempre existiu, ainda que não fosse com esta designação. *“Sempre houve, nas tribos ou povoações, sábios a quem se recorria (...) que traziam sossego às pessoas diferentes (...)”* (Torremorell, 2008 in Six, 1990:11).

Assim, conseguirmos perceber que facilmente se associa a figura do mediador a uma *“(...) pessoa razoável, amante da paz e da justiça dialogante e empática, possuidora de um senso comum relacional que a habilita a*

³ Com o termo mediador refiro-me, também, à mediadora.

participar em conflitos alheios sobre os quais exerce um influxo reestruturante.” (2008:11). Da época das tribos e povoações que referi anteriormente a mediação foi ganhando um novo relevo e uma importância social, surgindo como uma ferramenta essencial para o entendimento entre os seres humanos, tanto a nível pessoal, comunitário, social e político em formas mais ou menos institucionalizadas.

Contudo, definir o termo mediação não é uma tarefa tão simples quanto aparenta. Desde logo, “(...) *a mediação é um movimento polifacetado, variado e pluralista (...). Tratar de definir a mediação não é (...) trivial (...) implica entrar num discurso teórico complexo.*” (2008:16). Nos textos que existem acerca desta temática não apresentam uma definição única e estática do termo e este fenómeno acontece porque “(...) *cada mediador apoia-se na mistura de assunções que mais se aproximam da sua formação académica, valores, âmbito de trabalho, experiência, contexto (...).*” (2008:16). Apesar desta disputa em termos de definição do conceito, concordamos no aspeto em que a mediação é entendida como um dos principais métodos de resolução alternativa de conflitos, que implica a intervenção de uma terceira parte neutra que irá mediar o processo e conduzir a negociação. É importante caracterizar os diferentes tipos de mediação que atualmente são abordados bem como caracterizar o mediador de forma mais aprofundada, sempre com a atenção voltada para o âmbito da minha atuação que é a mediação socioeducativa.

Apesar de existirem diversos tipos de mediação que irei abordar mais a frente na reflexão, existe também uma série de características que são transversais a este processo. Segundo Torremorell podemos destacar algumas ideias comuns tais como: concordar que todos os tipos de mediação assumem o compromisso de ser um método alternativo de resolução de conflitos/disputas; existência de uma terceira pessoa que designamos de mediador e que deverá assumir uma postura neutra e isenta de poder sendo que o objetivo principal é chegar a um acordo de forma pacífica, num processo informal de negociação. Estas são algumas linhas transversais a qualquer processo de mediação, acrescentando ainda que este deve ser um processo encarado como uma técnica específica de intervenção que requer a livre

participação e consentimento dos participantes aos quais pertence a decisão final. (2008:17)

Antes de passar à apresentação e caracterização dos diferentes tipos de mediação que vigoram atualmente, é importante ainda esclarecer mais aprofundadamente de que forma a mediação surgiu em Portugal e de que forma deu os primeiros passos.

Tal como Correia e Caramelo (2010) nos dizem, a temática da mediação surgiu em Portugal ainda que com um atraso significativo em relação a outros países. Refiro-me, concretamente, à produção legal da mediação em Portugal que pode ser repartida por três momentos distintos: numa primeira fase, assistimos à *emergência* da produção legal da mediação⁴ ainda que numa escala reduzida e num sentido muito pouco definido acerca da temática. Ainda assim:

“ (...) Identificamos referência a respeito dos domínios da mediação jurídica, laboral e do consumo (...) aproximando-se (...) de ‘mediação vertical’ (...) de iniciativa estatal e definida em função da relação que supõe entre cidadãos e Estado, estando associada aos dispositivos que permitem aos cidadãos reclamar sobre a administração pública (...) ” (2010:23).

Em relação à profissionalidade do mediador, nesta altura não apresenta qualquer especificidade, isto é, acaba por ser um complemento à formação de outros profissionais que se encontram em contextos nos quais a mediação é pertinente. A mediação surge, assim, com a principal finalidade de aproximar instituições e cidadãos.

Numa próxima fase ou período, podemos assistir à *expansão* da mediação⁵ que, “ (...) por ser socialmente mais abrangente, agora se torna social, comunitária, familiar ou escolar e se tende a definir como uma modalidade alternativa de resolução de conflitos.” (2010:23) Nesta altura assistimos também ao que parece ser a primeira aparição da figura do mediador ainda que subordinada a outras figuras profissionais ou instituições previamente definidas.

⁴ Até meados dos anos 90.

⁵ De 1995 a 2000.

A última fase deste processo, também designada pelos autores como terceiro período, “ (...) parece ser marcado por uma intensa produção legislativa visando uma afirmação legal da mediação especializada, formalizada e pré-definida, no que poderíamos designar de movimento de consolidação legal da mediação.” (2010:24) Nesta fase assistimos à passagem daquilo que inicialmente era fulcral, ou seja, estabilizar as relações entre instituições e cidadãos, para a “ (...) associação da mediação à narrativa da inclusão social e da transformação dos mecanismos de regulação social (...) preocupada com a coesão social (...) ” (2010:24)

Após realizar este enquadramento e contextualização acerca do surgimento legal da mediação em Portugal, é importante agora compreender quais são os modelos e tipos de mediação que antecedem a prática da mediação escolar que é o meu âmbito de atuação.

Segundo Tiago Neves (2010), o facto de a mediação não ser entendida na sua íntegra como uma dinâmica sólida e organizada, faz com que surjam dois grandes modelos de entendimento desta matéria, modelos esses que se confrontam entre si a vários níveis, principalmente ao nível dos saberes do mediador, dos procedimentos e dos objetivos (2010:38). Refiro-me, concretamente, ao modelo romântico, por um lado, e ao modelo profissional, por outro. Caracterizando brevemente cada um, a crença no modelo romântico pressupõe a capacidade que os indivíduos desenvolvem para situações de mediação apesar de não usufruírem de formação específica, isto é, seriam apenas “ (...) indivíduos capazes de resolver as situações que se lhes apresentam exclusivamente pelo recurso às suas competências pessoais e do relacionamento com os outros.” (2010:38). Por outro lado, o modelo profissional da mediação pressupõe a formação específica na área. Como referi acima, este confronto entre estes dois modelos surge a vários níveis e ao nível dos procedimentos é facilmente perceptível que o modelo romântico não os possui definidos, ou seja, “ (...) a mediação emerge (...) como um processo de fronteiras indefinidas e estruturação difusa.” Por seu turno, no modelo profissional “(...) existe (...) um ímpeto claro no sentido de conferir à mediação um estatuto de cargo.” (2010:39). Relativamente aos objetivos de um processo

de mediação, se por um lado o modelo romântico visa “ (...) a emancipação dos sujeitos, a justiça social ou o desenvolvimento local (...) ”, o modelo profissional “ (...) orienta a sua atuação quotidiana essencialmente para a resolução de problemas mais ou menos circunscritos”. (2010:39).

O facto de existir *a priori* um confronto entre estes dois modelos não significa que estes não possam coexistir. Isto é, podemos a dada altura posicionarmo-nos numa visão mais romântica da mediação ainda que com a base da mediação profissional. A lógica de atuação no âmbito do estágio passa um pouco pela conjugação destes dois modelos.

É claramente perceptível que a mediação assume-se como uma forma de intervenção social e importa agora refletir um pouco acerca daquilo que torna a mediação uma técnica de intervenção necessária seja em que âmbito for: o conflito. “ (...) a mediação remete para o reconhecimento de uma determinada situação como conflitual pelas partes envolvidas e para a sua tentativa de a resolverem através do recurso a um terceiro independente (...)” (2010:39)

1.1. O conflito e a mediação

Tal como referi acima, a profissionalidade do mediador socioeducativo é relevante porque existe antecipadamente um conflito. Neste tópico irei abordar o conceito de conflito, qual o lugar que este ocupa na aprendizagem das crianças e jovens, a sua estrutura e diferentes formas de o encarar.

Segundo Jares (2001),

“(...) o conflito pode ser definido de diferentes pontos de vista (...) embora a maioria das definições dadas se refiram a um fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, ou entre grupos e pessoas (...)” (2001:42)

Muitas são as definições que diversos autores conferem ao conflito, ainda que o autor defenda que entende por conflito “ (...) um tipo de situação em que as pessoas, ou grupos, buscam ou idealizam metas opostas, afirmam valores antagónicos ou têm interesses divergentes.” (Jares, 2001 in Jares, 1999a: 111). Ou seja, o autor acredita que o conflito passa fundamentalmente por uma questão de incompatibilidade. Esta incompatibilidade pode verificar-se a vários níveis e é, muitas vezes, um fenómeno que evolui com o tempo (pp.43), sendo

ainda um fenómeno dinâmico e social que pode apresentar diferentes graus de intensidade.

Quando estamos perante uma situação de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, é importante aferir se estamos deveras perante um conflito verdadeiro ou falso (pp.45), ou seja, entende-se por conflito verdadeiro quando se verifica incompatibilidade ao nível, por exemplo, dos interesses económicos, educativos, entre outros; por conflito falso entende-se por exemplo a falha da comunicação e/ou falsas percepções.⁶ O que acontece comumente é que o facto de existirem conflitos falsos mal resolvidos podem eles mesmos desencadear conflitos reais.

Assim e segundo Jares, para falarmos de conflito verdadeiro, existem determinados elementos que devem estar sempre presentes, sendo eles as causas que provoca o conflito, os protagonistas intervenientes, o processo/forma como os protagonistas o encaram e o próprio contexto em que o conflito ocorre. Por exemplo, uma frase dita por um aluno em contexto sala-de-aula provavelmente não terá o mesmo impacto que a mesma frase dita em contexto de recreio. O contexto desempenha, assim, um papel importante na medida em que nos diz bastante acerca das causas, da sua evolução e também das possibilidades de resolução. (2001:45)

Relativamente às formas de enfrentar o conflito, que também se revela uma temática pertinente neste âmbito, o autor destaca cinco graus distintos. O primeiro grau tem a ver com a competição: neste caso, o protagonista apenas se preocupa consigo próprio e com os seus interesses e existe também uma elevada assertividade e ausência de cooperação; o segundo grau remete-nos para o evitar da situação quando o protagonista têm consciência do conflito; num grau acima, os protagonistas procuram compatibilizar interesses de ambas as partes entrando, assim, num processo de negociação; no quarto grau, os protagonistas acomodam-se, isto é, apenas se torna importante satisfazer as necessidades do outro, não se preocupando com as próprias; por fim e idealmente, os protagonistas procuram satisfazer ambas as partes e entramos num processo de colaboração. (2001:121)

⁶ No capítulo V, é possível encontrar exemplos de conflitos falsos que se verificaram no EME.

Como já referi anteriormente, o conflito está cada vez mais presente no tecido social e torna-se imprescindível aprender a conviver e é certo que esta abordagem deve ser feita, numa primeira fase, pela família mas cada vez mais o sistema educativo desempenha um papel fulcral neste âmbito, tendo em conta que as questões da convivência ocupam um lugar central na vida dos estudantes.

Ao invés de tentarmos evitar o conflito, é extremamente importante que o encaremos como um fator de aprendizagem e gerador de mudança visto que é algo que estará sempre presente ao longo do crescimento seja a nível pessoal ou profissional, no âmbito das relações que se estabelecem.

É neste âmbito que surgem e se tornam imprescindíveis, por exemplo, espaços de mediação nas escolas que nos permitem encarar o conflito como um lugar privilegiado de dinâmica interpessoal/relacional. Assim, os principais objetivos de um espaço desta génese passam por aprender a olhar o conflito como algo positivo bem como rejeitar a violência como forma de resolução dos mesmos. É importante, ainda, prevenir a intimidação e violência entre os alunos desenvolvendo uma cultura de paz que assenta nos direitos humanos e no respeito, tolerância e democracia. A escola deve, assim, trabalhar e fornecer condições para a criação de uma rede de mediadores/as de resolução de conflitos, assumindo assim que a profissionalidade do mediador socioeducativo se torna imprescindível neste sentido. (2001:89)

1.1.2. Mediação Escolar

“Entendemos que a educação (incluindo a educação escolar) não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. A transferência de cultura (...) de conhecimento e (...) de informação não são processos mecânicos. Implicam um constante processo de mediação.” (2010:6).

Tal como esta citação nos mostra, a escola é também ela um local onde a mediação está, ainda que sob qualquer outra designação que possa assumir, presente. Seja entre aluno-aluno, entre aluno-professor ou até mesmo entre aluno-funcionário, a questão da mediação ganha uma relevância importante visto que a escola é, por si só, sinónimo de relações constantes, relações essas que muitas vezes fogem ao controlo da própria escola. No caso

específico do EME, a mediação que levamos a cabo e que se torna mais visível *a priori* é a mediação como resolução de conflitos, no entanto, a mediação está presente sob diversas formas no âmbito das atividades que desenvolvemos através do EME. Tal como os próprios autores nos mostram *“Embora esteja conotada com práticas conciliadoras, a mediação tem vindo a afirmar-se como um modo alternativo de resolução de conflitos, como um modo de regulação social (...) podendo assumir diversas formas, consoante a situação (...)”* (2010:6).

A mediação socioeducativa é reconhecida como um método de resolução de conflitos e também como um meio de regulação e de recomposição pacífica das relações humanas podendo incidir especialmente em aspetos culturais da comunicação, construção de modalidades alternativas de gestão das relações, dinamização da cultura e também da prevenção e gestão dos conflitos como uma oportunidade para melhorar as relações sociais.

“A mediação inclui, necessariamente, uma terceira pessoa, ou seja, a mediação desenvolve-se, no mínimo, numa interação triangular onde o mediador funciona como um tradutor de culturas.” (Geertz:1983 in 2010:6)

No âmbito do EME, quando existe uma situação conflituosa entre alunos seja em contexto sala de aula ou em contexto de intervalo, atuamos no sentido de tentar resolver aquele conflito em específico mas muitas vezes é necessário fazer uma intervenção mais aprofundada, isto é, muitas vezes o conflito que estamos a observar naquele dado momento já provém de conflitos antigos e é importante desmontar isso para que a situação fique esclarecida. Assim, vamos de encontro a uma mediação de segunda ordem:

“ (...) ou seja, sustentada em modelos construtivistas, cujos objetivos vão para além da dimensão curativa ou reparadora, centrada na resolução dos problemas, para perspetivas (...) reparadoras e mesmo criativas (...) com objectivos de transformação dos indivíduos e das situações.” (2009:3).

“Actualmente, e desde finais da década de noventa (...) a mediação estará numa quarta-fase, a da ‘hegemonia paradoxal’, que não a reduz a uma mera prática alternativa de resolução de conflitos, mas coloca-a no palco da regulação social.” (2009:2).

A prática de mediação em contexto escolar remete-nos claramente para o controlo e a regulação social pois pretendemos amenizar os comportamentos para que possam ser enquadrados nos padrões aceitáveis da sociedade mas não só. As práticas de mediação neste contexto conferem “ (...) *visibilidade enquanto processo cooperativo e mesmo preventivo no domínio da cultura de cidadania e educação para a paz*” (2009:2) educação essa que é uma das metas do plano de convivência desta escola.

Quando falamos em mediação como resolução de conflitos referimo-nos igualmente a uma tentativa de controlo da sociedade e no estabelecimento de regras e normas de convivência que devem ser respeitados de forma a não entrarmos em conflito ainda que este deva ser encarado como gerador de mudança e aprendizagem. Em contexto escolar a mediação assume a postura de regular comportamentos de forma a contribuir para amenizar relações que podem *a priori* entender-se como difíceis e causadoras de conflito.

É neste sentido que vamos de encontro ao conceito de mediação escolar. O grande mote da mediação escolar passa precisamente por entendermos o conflito como gerador de mudança e aprendizagem, como já referi no tópico anterior. Tal como Schmitt, acredito que “ (...) *a mediação constitui um processo educativo para ensinar às pessoas como podem reapropriar-se da gestão dos seus conflitos e de que (...) a escola representava o lugar relevante para esta aprendizagem.*” (2010:50).

O desenvolvimento de programas de mediação junto das escolas tem este objetivo central: dotar os alunos de capacidade e autonomia para conseguirem resolver os seus próprios conflitos e encontrar soluções para os problemas que vão surgindo sejam eles de cariz relacional a nível de grupo de pares ou mesmo de cariz professor-aluno.

Ao longo de toda a licenciatura e também do próprio mestrado em Ciências da Educação, a questão da mediação foi sempre central em todo o percurso visto que, no final, a nossa profissionalidade será a de mediador/a socioeducativa e da formação. No entanto, no âmbito do estágio e mesmo das próprias saídas profissionais, um licenciado e/ou mestre em Ciências da Educação pode não fazer da mediação a sua principal área da intervenção.

Contudo, neste caso específico do TEIP que é onde estagiao e onde pretendo vir a trabalhar, idealmente, numa perspetiva futura, a mediação é algo que estará, inevitavelmente, presente.

“É frequente encontrarmos associado ao conceito de mediação representações e práticas diferenciadas. Algumas, abrem o conceito (...) a práticas informais (...)” como por exemplo o voluntariado e “(...) outras, remetem a intervenções muito específicas e definidas (...) no âmbito da resolução alternativa de conflitos (...)”. (2009:1).

Capítulo III

Os Cursos Vocacionais na Escola

1. Cursos Vocacionais

1.1. Legislação: surgimento, acesso e prosseguimento de estudos

No âmbito do meu interesse pelas vias alternativas ao ensino regular e mais concretamente no âmbito da minha investigação e intervenção para o desenvolvimento desta reflexão, torna-se fundamental realizar um enquadramento concetual e legislativo acerca do meu interesse central que são os Cursos Vocacionais⁷, designados de aqui em diante pela sigla CV.

Portanto, tendo como interesse expresso no título a questão dos cursos vocacionais e que lugar estes ocupam na escola e no ensino em geral, este capítulo pretende enquadrar e dar a conhecer o surgimento dos CV no sistema de ensino nacional, nomeadamente quais as razões que motivaram a criação e desenvolvimento desta vertente de ensino bem como compreender quais foram os impactos desta medida a nível nacional. Para tal, é indispensável fazer uma análise da legislação respeitante a esta temática bem como a documentação oficial a partir da qual possamos ter acesso aos principais impactos, virtudes e fragilidades desta medida.

Ao iniciar a minha reflexão referi que a escola é uma instância central na vida de qualquer criança/jovem visto que ocupa uma grande parte das suas vidas e é neste contexto que se desenvolvem as principais competências a nível académico mas não só, se tivermos em consideração que a escola é também um lugar privilegiado para o despoletar das relações entre indivíduos e para a tomada de consciência e construção das próprias personalidades. Além de encarar a escola como palco principal para todas estas situações, também não descuro o importante papel que a escola desempenha no que concerne ao sucesso e insucesso dos alunos e na construção dos projetos de vida dos mesmos. É esta questão do sucesso/insucesso escolar que está na origem da criação de percursos curriculares alternativos nos quais se inserem os CV. Quero com isto dizer que, ao lidarem com trajetórias e percursos escolares menos favoráveis, as escolas, na minha ótica, devem fornecer alternativas

⁷ Refiro-me, ao longo da reflexão, aos Cursos Vocacionais de Ensino Básico.

reais e adequadas aos percursos de cada estudante. Nesta linha de pensamento surgem os CV em 2012/2013 pela Portaria n.º 292-A/2012, antecidos pelos CEF's – Cursos de Educação e Formação. Esta vertente alternativa de ensino surgiu, numa fase inicial e numa lógica de experiência-piloto, em treze escolas indicadas pelas direções regionais de educação respeitantes a cada área geográfica.⁸

A principal distinção que podemos fazer entre os CV e os anteriores CEF's é o facto de estes mais recentes poderem receber alunos a partir dos treze anos de idade, enquanto os CEF's apenas recebiam alunos a partir dos quinze anos de idade. Outra distinção importante e que influencia as escolas é o facto de os anteriores CEF's serem financiados pelo Fundo Social Europeu, o que garantia a contratação de técnicos especializados para lecionar. Já nos CV, as escolas são autónomas a esse nível, isto é, estão dependentes dos recursos que dispõem.

Os Cursos Vocacionais, segundo a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares e o Ministério da Educação e Ciência, constituem uma oferta no ensino básico que privilegia não só a componente teórica da aquisição de conhecimentos, como é previsto no ensino regular, mas também a componente prática mais direcionada para o mercado de trabalho, através das atividades vocacionais. Esta conjugação de interesses faz com que as escolas consigam, teoricamente, fazer frente às trajetórias e percursos menos favoráveis que referia anteriormente, bem como favorecer a inclusão de todos os alunos no

⁸ Para conhecimento, as treze escolas piloto foram:

DRE Algarve – Esc. Bas. 2,3 Dr. António Sousa Agostinho

DRE Algarve – Esc. Profissional Cândido Guerreiro

DRE Alentejo – Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora (André Resende)

DRE Alentejo – Colégio de Nossa Senhora da Graça

DREC – Agrupamento Esc. Alcains e S. Vicente da Beira

DREC – Esc. Sec. Eng.º Acácio Calazans Duarte

DRELVT – Alcochete

DRELVT – Esc. Sec. Ferreira Dias

DRELVT – Escola Comércio Lisboa

DRELVT – Externato João Alberto Faria

DREN – Agrupamento Esc. Macedo Cavaleiros

DREN – Esc. Bas. 2,3 Sande

DREN – Esc. Sec. Senhora da Hora

percurso escolar, preparando-os para a vida e fornecendo mecanismos basilares para o futuro no mercado de trabalho.

É importante caracterizar o público-alvo dos CV de forma a compreender a que alunos se dirige esta medida e quais as condições de acesso à mesma. Como referi anteriormente, os CV destinam-se a alunos a partir dos treze anos de idade que manifestem alguns constrangimentos ao nível de ensino regular, mais concretamente alunos que apresentem duas ou mais retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos distintos na totalidade do seu percurso. É importante que a seleção dos alunos seja feita previamente de forma a poder adaptar o currículo aos interesses e motivações destes para que o curso seja mais rentável. Um aspeto importante é o encaminhamento dos alunos para esta vertente de ensino. É efetuada uma avaliação vocacional por parte do/a psicólogo/a da escola que avalia fatores como a idade, o percurso escolar, os interesses e características dos alunos. O conhecimento e autorização dos encarregados de educação são fundamentais para este processo.

Relativamente à estrutura curricular dos CV, estes são organizados através de módulos, nomeadamente o módulo geral, módulo complementar e módulo vocacional. O primeiro diz respeito às disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Educação Física. O segundo módulo diz respeito à área das Ciências Sociais (História e Geografia), das Ciências do Ambiente (Ciências Naturais e Físico-química) e uma outra língua por exemplo o Francês. O módulo vocacional engloba as atividades vocacionais e a prática simulada⁹ preferencialmente desenvolvida em empresas com as quais as escolas estabelecem parcerias.

Em relação à qualificação e prosseguimento de estudos, os CV conferem o 6.º (sexto) ou o 9.º (nono) ano de escolaridade, apesar de não conferirem certificação profissional. Ao ficarem habilitados com o 9.º ano, os alunos podem prosseguir estudos de três formas diferenciadas: no ensino regular, desde que realizem e apresentem aproveitamento nas provas

⁹ A prática simulada tem lugar no final da lecionação e destina-se a uma demonstração da atividade prática (por norma não excede as 210 horas).

nacionais do 9.º ano de escolaridade; no ensino profissional desde que tenham aproveitamento em todos os módulos do curso; e têm ainda a opção de continuar no ensino vocacional a nível do secundário desde que apresentem conclusão em 70% dos módulos da componente geral e complementar e 100% da componente vocacional.

1.2. Potencialidades vs. Constrangimentos

Após conhecer a legislação acerca da temática dos CV, de tudo o que esta dinâmica envolve e das características que apresenta, é também claramente importante realizar uma pequena reflexão acerca das potencialidades desta vertente de ensino que são visíveis e exequíveis em termos teóricos, ainda que sempre com a atenção voltada para os constrangimentos que, inevitavelmente, surgem com a implementação dos CV nas escolas. Para tal e visto que esta é uma realidade recente no universo escolar – como já referi os CV foram introduzidos na escola em 2012 -, optei por realizar esta pequena reflexão relativa às potencialidades e constrangimentos tendo como referência o relatório acerca da experiência-piloto que referi anteriormente. Este relatório foi elaborado por um grupo de acompanhamento específico.¹⁰ Através da análise deste relatório é possível destacar alguns aspetos que me parecem fundamentais para compreender a dinâmica dos CV bem como levantar possíveis questões que foram também alvo da minha atenção tendo em conta o meu objetivo principal que é compreender qual o lugar que estes cursos ocupam no seio da escola e também qual a perceção que esta e também a restante comunidade escolar detém sobre o assunto. As questões que foram surgindo no âmbito da intervenção serão alvo de reflexão mais adiante quando me referir especificamente à minha intervenção e aos dados que consegui recolher.

Quando falamos de uma medida que é implementada em contexto escolar, é pertinente refletirmos também acerca da sua pertinência e do impacto que esta trouxe visto que nos referimos a um contexto plural, onde

¹⁰ Este grupo de acompanhamento estava constituído por seis representantes de diversas áreas de atuação, englobando Institutos Politécnicos, Universidades, Escolas e também representantes do Ministério da Educação e Ciência.

estão em diálogo e relação diariamente uma multiplicidade de atores com interesses em comum. Assim, socorro-me do relatório que supra referi, para tentar perceber quais as principais potencialidades bem como os principais constrangimentos que surgiram na sua implementação com o propósito de estabelecer também uma comparação com a minha própria intervenção.

Através de inquéritos por questionário, a equipa de acompanhamento conseguiu aferir diversas opiniões acerca de diferenciados tópicos de atuação, como por exemplo, qual a razão da escolha desta via de ensino pelos alunos; quais os aspetos que eles e EE e também docentes consideram mais positivos e negativos na regulamentação e operacionalização do curso, entre outros.

A mim parece-me central a questão da visão que alunos, docentes e EE têm acerca desta medida visto que, como dizia anteriormente, a escola é um lugar onde estão em diálogo com interesses em comum: se por um lado o aluno e o EE procuram melhores respostas e ofertas mais adequadas para o seu futuro profissional e para os seus educandos, por outro assumo que os docentes também procurem realização a nível profissional e mesmo pessoal ao lecionar os CV.

Tal como nos transmite o relatório, a maioria dos alunos opta por esta via de ensino maioritariamente por demonstrarem uma inadaptação ao ensino regular seja por dificuldades de compreensão ou por falta de interesse nos assuntos tratados (pp.24). Para evitar o abandono precoce¹¹ e sucessivas retenções, surgem estes percursos curriculares alternativos que vão de encontro, teoricamente, aos interesses dos alunos. A maioria dos alunos que frequenta os CV assume que não pretendem voltar ao ensino regular (pp. 25) e focam a questão da saída profissional que consideram mais fácil encontrar com a frequência do curso em comparação com o ensino geral, bem como a possibilidade de estar em contacto com diversas empresas, o que confere uma dimensão prática forte ao curso. (pp.25)

Relativamente à postura que os docentes apresentam, destaco a questão do interesse demonstrado por parte dos alunos, isto é, a maioria dos

¹¹ A escolaridade é obrigatória, em Portugal, até ao 12.º ano.

docentes inquiridos afirma que, para os alunos interessados a medida é bastante adequada, o que não acontece com os alunos menos interessados. Destacam, ainda, o facto de conseguirem relacionar a vertente teórica com a vertente mais prática.

Após analisar a legislação acerca dos CV, apraz-me dizer que a oferta é bastante enriquecedora e voltada para os alunos. No entanto, surgem-me algumas questões, tais como: até que ponto esta medida é realmente eficaz no terreno? Tendo em consideração que estamos perante alunos à partida desmotivados pela escola e pelo ensino em geral, de que forma podemos cativar os seus interesses? Que estratégias devem os professores utilizar? Qual o papel do mediador socioeducativo neste âmbito de atuação?

Foram estas as questões que foram surgindo ao longo do contacto com a escola e com os alunos e que me levaram a querer realizar intervenção com os CV.¹²

¹² Os resultados da intervenção com o CV encontram-se no capítulo V, tópico 5.

Capítulo IV

Da teoria à ação: opções metodológicas

1. Enquadramento teórico e metodológico

Ao longo do percurso nas Ciências da Educação, seja no âmbito da licenciatura ou até no próprio mestrado, foi possível aprofundar diversos conhecimentos de modelos epistemológicos de produção de conhecimento e parece-me pertinente mobilizar aqui alguns contributos de alguns autores fundamentais para que a perceção sobre o desenvolvimento da minha ação seja mais fundamentado e enquadrado.

Acerca do conceito de Ciência, António Manuel Baptista e Boaventura Sousa Santos têm visões completamente distintas daquilo que é um mesmo conceito. Boaventura Sousa Santos não fornece uma definição única e estática do conceito de ciência pois considera que esta resulta do social, é um produto social, sendo assim suscetível de mudança e com uma pluralidade de significados; diz-nos ainda que, a ciência moderna natural é disciplinar, totalitária e desconfia do senso comum, enquanto António Manuel Baptista nos diz que não tem sentido falar em ciência natural, pois toda a ciência é natural. Numa vertente pós-moderna, Boaventura Sousa Santos fala-nos do carácter local das medições e do rigor do conhecimento. Relativamente às definições de ciência social, Sousa Santos defende que a ciência social moderna assenta na racionalidade das ciências naturais e na sua vertente pós-moderna é compreensiva, não dualista e aproxima-se das humanidades. Neste caso, coloca o sujeito no centro do conhecimento e a natureza no centro da pessoa. *“O conhecimento científico é uma construção social porque não há uma relação directa e imediata entre sujeito e objecto.”* (Sousa Santos:2002) Para António Manuel Baptista, não existe ciência social da mesma forma que existe ciência natural pois não são aplicáveis os mesmos critérios de verdade, verificação e validação.

Após este pequeno debate, importa posicionar o conhecimento aqui produzido num paradigma científico e é a partir deste paradigma que a intervenção se irá desenrolar. Visto que tenho como principal objetivo auscultar perceções, representações e sentidos em crianças/jovens e no seu lugar na escola, insiro-me, assim, numa abordagem qualitativa e fenomenológica que se insere num paradigma emergente do conhecimento. Segundo Thomas Kuhn (1989), os paradigmas são diversas formas de ver o mundo e a realidade. Não

é apenas um entendimento sobre a ciência e o pensamento científico, estrutura igualmente a forma de compreendermos a vida na sociedade. O paradigma dominante pauta-se por ser uma visão de ciência que procura o conhecimento científico universal, determinista e objetivo onde a matemática (clara e objetiva) constitui o seu principal instrumento de raciocínio. Por sua vez, o paradigma emergente pauta-se pela maior personalização do trabalho científico, isto é, está presente uma maior subjetividade e o paradigma emergente, ao contrário do dominante que se caracteriza como sendo explicativo, acaba por ser de raiz mais compreensiva. Ou seja, no paradigma emergente, acaba por se dar mais importância ao senso comum pela simples razão de que este é visto como orientador das nossas ações e o que nos possibilita uma melhor compreensão da realidade. Em relação à postura de quem aplica o conhecimento, no paradigma dominante, este encontra-se fora da situação em que a aplicação incide e não é afetado por ela; no paradigma emergente está existencial, ética e socialmente comprometido com as consequências dessa aplicação. Posso, mais uma vez, referir que me posiciono num paradigma emergente do conhecimento.

No que diz respeito à questão da objetividade, mediante os dois tipos de objetividade estudados – forte e fraca – posso afirmar que a produção de conhecimento que pretendo levar a cabo e a própria intervenção que irei desenvolver posiciona-me, desde logo, numa objetividade forte. Entende-se por objetividade uma característica que a ciência muito anseia atingir. Para a ciência moderna, a objetividade do conhecimento consiste na determinação das qualidades mensuráveis e quantificáveis do fenómeno e, por conseguinte, no estudo das propriedades matemáticas e geométricas e não das qualidades ou propriedades sensíveis. A ciência tem presente de que o fator subjetividade não pode ser eliminado, isto é, a ciência deve valorizar o fator subjetivo, o pensamento do investigador para atingir o conhecimento. Deste modo, a objetividade fraca caracteriza-se como sendo objetiva na qual há a ausência de valores, imparcialidade e onde o investigador atua de forma desapaixonada, quase que “de fora” do contexto. Por outro lado, a objetividade forte caracteriza-se por uma maior valorização do senso comum. Visto que pretendo “dar voz” aos jovens no que diz respeito às questões escolares, pretendo

também valorizar as suas representações acerca da escola e é a partir da informação que me vai chegar que pretendo desenvolver o meu trabalho, isto é, não cheguei ao terreno com ideias pré-concebidas (apesar de todo o investigador levar sempre consigo uma bagagem teórica), mas construir o conhecimento a partir da voz dos meus participantes primordiais, posicionando-me, assim, num eixo compreensivo em relação ao conhecimento: O eixo explicativo é

“ (...) tributário do modelo dominante das Ciências Físicas, das Ciências Naturais. Situamo-nos numa posição de alguém capaz de saber o que os outros não sabem sobre a sua própria prática, produzindo um olhar exterior sobre comportamentos considerados como cegos e desprovidos de saber sobre eles próprios”; Já o eixo compreensivo caracteriza-se por “(...) A tarefa do investigador/a – construção do saber – é ir buscar juntos daqueles/as que sabem o discurso de que são portadores (...), em que se considera que o/a verdadeiro/a sociólogo/a é o/a cidadão/ã.” (BERGER:1992).

O facto de o investigador ir para o terreno já com uma bagagem cultural, social, psicológica e biológica faz com que a sua investigação parta, desde logo, de um determinado ponto de vista. Se é minha intenção estudar e refletir acerca das questões da escola do ponto de vista das famílias e dos alunos, já levo comigo um ponto de vista definido. Esta ideia está intimamente relacionada com as autoras Sandra Harding e Donna Haraway que nos falam do conceito de *“standpoint”* ou conhecimento a partir de um determinado ponto de vista. Desta forma, podemos afirmar que a investigadora tem um determinado ponto de vista que, tal como já foi dito, lhe permite “escolher” o que deseja observar para obter os melhores resultados. Assim sendo, não atua como uma “tábua rasa”.

2. Conceção do Projeto

Nesta fase é importante compreender quais as etapas centrais pelas quais o desenvolvimento deste projeto de intervenção passou para que, seguidamente, a ação seja descrita de uma forma mais contextualizada.

Quando idealizamos um projeto temos presente uma intencionalidade, isto é, temos como meta, idealmente, a mudança social e não apenas a resolução de um problema ou situação específica. Para tal e tendo em conta Capucha

(2008), é necessário efetuar um planeamento da ação a desenvolver e neste mesmo planeamento damos conta, entre outros aspetos, do diagnóstico, que constitui uma etapa essencial de qualquer projeto de intervenção e do desenho do projeto que poderá incluir os objetivos iniciais, os recursos dos quais dispomos bem como as atividades que pretendemos levar a cabo.

“ Actuar na lógica de projecto consiste, resumidamente, em operar com base na mobilização de conhecimento para identificar as acções necessárias à projecção estruturada e organizada de uma mudança face a uma situação diagnosticada que se pretende alterar dentro de um prazo definido e mobilizando um conjunto determinado de recursos.” (2008:7).

Qualquer que seja o projeto de investigação e/ou intervenção é importante que não se resuma apenas a uma intencionalidade mas acima de tudo que seja caracterizado também pela ação existindo assim uma correlação entre a teoria e a prática. A investigação deve ocupar um lugar central em qualquer intervenção. Assim, a concetualização de um projeto passa por diferentes momentos até alcançarmos a mudança que falava anteriormente. Numa primeira fase, quando clarificamos as nossas intenções com o projeto e quando justificamos a sua pertinência estamos perante o projeto-visado. Posteriormente, quando concebemos como ocorrerá a mudança encontramos na fase do projeto-plano: *“ (...) O planeamento é (...) o conjunto articulado de procedimentos que conduzem ao estabelecimento do plano de acção (...) ”* (2008:7). A fase seguinte, denominada projeto-processo constitui a ação que irá concretizar o projeto em si que, tal como o nome indica, refere como ocorre a transição desde o ponto de partida até ao ponto de chegada:

“Assinala os passos críticos dessa transição, identifica os meios e recursos de diversa natureza necessários para que a transformação se produza, incluindo os agentes responsáveis pela consecução das acções que a concretizam. Estabelece prioridades e define as acções a desenvolver e o seu encadeamento no tempo.” (2008:8).

Numa fase final do projeto, idealmente estaremos perante o projeto-produto que engloba os efeitos que o próprio projeto gerou e com o qual se espera que a mudança aconteça e que contribua para melhorar a situação que

esteve na sua origem. Estas fases que foram aqui descritas devem ser coerentes e exequíveis entre si. Contudo, na maior parte das vezes existem situações e/ou desvios com as quais nos defrontamos que nos levam a repensar a nossa ação para uma melhor efetividade do processo. Assim, torna-se “ (...) *necessário pensarmos também num dispositivo de avaliação que nos ajude a identificar, compreender e intervir bem sobre esses desvios e perceber (quem age e os outros) se conseguimos ou não a mudança desejada.*” (2008:8).

O processo de avaliação torna-se, assim, indispensável na conceção de qualquer projeto e é uma dimensão que consiste

“ (...) no processo sistemático de pesquisa, questionamento e reflexão através do qual as pessoas e as instituições envolvidas ou interessadas no projecto pensam criticamente sobre os objectivos planeados (incluindo sobre as teorias implícitas e explícitas que lhes subjazem), aprendem com o que estão a fazer e apreciam quer a qualidade da intervenção, quer os resultados produzidos.” (2008:8).

O diagnóstico constitui a primeira etapa de um qualquer processo de investigação/intervenção e por isso mesmo é importante iniciar esta meta-avaliação do projeto de estágio nesse sentido.

“ (...) A elaboração de um diagnóstico constitui uma oportunidade única para promover o debate entre os parceiros de um projecto, facilitando assim a formação de consensos sobre os problemas, as prioridades, as responsabilidades e os objectivos de intervenção.” (2008:23).

3. Chegada ao contexto

3.1. Objetivos iniciais e reformulações

No âmbito do primeiro ano do mestrado em Ciências da Educação e inserido na Unidade Curricular específica de domínio foi possível perspetivar alguns objetivos que funcionariam como organizadores da ação, ainda sem conhecimento do contexto de estágio. Chegada ao contexto, a reformulação destes objetivos tornou-se imprescindível pois não era exequível aplicar uns objetivos sem os ajustar ao contexto. Tal como nos diz Capucha (2008), é desejável que “ (...) *as decisões de mudança e as ideias que lhes dão corpo se*

organizem a partir do geral para o particular, ou seja, das orientações e objectivos gerais para as acções específicas, e do abstracto para o concreto, isto é, das ideias para a realidade concreta (...) ” (2008:13). Quando adequamos os nossos objetivos gerais ao próprio contexto onde se irá desenvolver o projeto de intervenção, estamos a passar do abstrato/pensamento/ideias para o concreto/ação. Um dos exemplos concretos deste adequar dos objetivos ao contexto e às dinâmicas deste é, por exemplo, excluir dos objetivos principais o contacto direto e monitorizado com as famílias/encarregados de educação dos alunos. Seja por razões de tempo ou da própria (in) disponibilidade das famílias/encarregados de educação, consideramos que não seria exequível este contacto. Ao considerarmos, enquanto equipa de intervenção, que não seria pertinente este contacto, realizamos uma avaliação das necessidades relativamente aquele objetivo.

Esta reformulação de objetivos é importante pois permite-nos realmente perceber o que é mais apropriado para o contexto naquele âmbito. Remete-nos, também, para a importância do diagnóstico contínuo e a avaliação contínua das necessidades da instituição.

O momento de entrada no terreno é dos momentos mais importantes, a meu ver, quando se entra numa instituição com a designação de “estagiária”. É neste momento que se torna imperativa a afirmação do meu papel e da minha ação de forma a contribuir não só para a minha aprendizagem e crescimento enquanto profissional mas também a oportunidade que constituo para o contexto, isto é, de desenvolver novas práticas e novas dinâmicas no terreno que até então não eram abordadas e colocadas em prática.

A primeira presença no contexto foi importante na medida em que foi possível dialogar com os principais envolvidos no projeto – membros da direção incluindo a orientadora local e orientadora da faculdade - e compreender quais as principais preocupações, fragilidades e até as principais potencialidades do contexto. Com este encontro foi possível perceber que a escola usufrui de um gabinete mais direccionado para o apoio às famílias dos estudantes, numa lógica de assistencialismo e tutoria também com os alunos

previamente sinalizados pelos DT. O GAAF tem como principal objetivo a integração destes alunos e pode contar com a presença da AS e da Psicóloga.

Foi também possível compreender e ficar a par de algumas das dinâmicas que a escola desenvolve: assembleias de alunos com representantes de cada sala onde estes expõem os problemas previamente dialogados com a turma no sentido de, ao expô-los, encontrarem possíveis soluções para as questões identificadas; elaboração de caixas de sugestões na tentativa de compreender, de uma outra forma, quais as principais preocupações dos alunos e que mudanças gostariam de ver implementadas. Estas atividades constituem, a meu ver, uma mudança de paradigma bastante inovadora onde se privilegia a voz e opinião dos alunos, remetendo-nos para uma lógica do *trabalhar com* e não de *trabalhar para* como se assiste em algumas instituições de ensino.

Em determinado momento deste primeiro encontro, é possível perceber que existe um local na escola que funciona como um gabinete de mediação de conflitos mas que se colocam uma série de entraves ao seu pleno funcionamento: apenas com um ano de existência, a localização do espaço e a presença de professores como mediadores constituíam dois entraves ao pleno funcionamento deste espaço. Assim, surgiu a necessidade de reconfigurar este espaço, transformando-o num local com fácil acesso e com uma equipa de mediadores qualificados. É a partir do EME que todas as atividades se irão desenvolver.

4. O desenrolar da ação

Nesta fase do relatório é importante descrever e analisar as principais técnicas de recolha de informação utilizadas no decorrer do projeto. É importante pensar e refletir acerca das metodologias que utilizadas e exploradas. Esta fase do trabalho consiste em descrever algumas metodologias que utilizei para dar corpo à minha intervenção e pretende ainda mobilizar alguns contributos teóricos relevantes neste sentido.

“O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo.

Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno (...) sem procurar controlá-los.” (1999:22). É nesta abordagem qualitativa que se posiciona a minha intervenção pois o meu principal objetivo passa por compreender as perceções que jovens têm sobre a escola, salientando que esta abordagem pretende principalmente interpretar o conhecimento a partir daquelas que são as vozes dos participantes privilegiados. Assim sendo, para que a intervenção seja rigorosa é necessário que seja feita uma seleção das metodologias mais adequadas para o tema/assunto em questão. “ (...) o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objeto que se trata (...) marcada pela intersubjetividade.” (1999:148).

O método que irá caracterizar todo o processo de intervenção denomina-se método etnográfico e trás consigo um conjunto de técnicas de recolha e análise de informação tais como: entrevistas, histórias de vida/narrativas biográficas, análise de conteúdo, análise documental, entre outras.

“A etnografia é o método descritivo da antropologia. Serve principalmente (...) para explicitar os modos de vida e as visões do mundo dos grupos etnoculturais. (...) o que distingue o estudo etnográfico do estudo fenomenológico ou da teoria fundamentada, é que ele se apoia no conceito de cultura e procura compreender um sistema cultural do ponto de vista daqueles que partilham essa cultura.” (Aamodt, 1991 in 1999:153).

Este método pressupõe, fundamentalmente, a presença contínua do investigador no terreno de modo que este possa observar as ações e os atores, espaços, discursos, sentimentos, entre outros aspetos. Durante esta observação, o investigador vai realizando apontamentos – designadas notas de terreno – para que possam ser alvo de análise e interpretação quando for oportuno. Assim sendo, numa fase inicial da intervenção foram efetuadas observações no espaço escolar interagindo simultaneamente com os participantes o que faz com que a minha observação se denomine de participante. Este tipo de observação exige períodos de observação mais longos para ser possível retirar informação acerca das práticas e representações sociais. As notas de terreno constituem um instrumento fundamental para futuramente serem analisados os dados obtidos. A esta

análise posterior denomina-se de análise de conteúdo que pretende, fundamentalmente, organizar a informação recolhida. Esta é uma técnica de análise da informação bastante eficaz e permite que a informação fique organizada de uma forma bastante perceptível. Esta técnica “(...) *incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais (...)*” (2008:226). Em ciências sociais é possível tratar o conhecimento de forma metódica e rigorosa. (2008:227). Esta técnica apresenta diversas vantagens, entre elas: “(...) *o estudo do não dito, do implícito (...) obrigam o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias. (...) Permitem um controle posterior do trabalho de investigação (...)*” (2008:230).

As conversas informais constituíram o cerne da investigação enquanto método de recolha de informação através da observação participante. Este método é bastante rico pois concede mais liberdade aos participantes: a partir do tema que sugerimos, conseguimos perceber se é um tema que lhes suscita interesse ou não, se é um tema com o qual se sentem a vontade para falar e partilhar experiências e tudo isso importa para a futura análise de conteúdo. Para que surta melhor efeito a nível de análise de dados é importante que os encontros em grupo sejam gravados e filmados – com autorização e consentimento dos participantes – para conseguir captar expressões e gestos que podem tornar-se pertinentes para a análise da temática em questão.

PARTE II

COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo V

O contexto e o desenvolvimento da ação

1. A trajetória até ao EME

Fânzeres é uma vila situada no concelho de Gondomar, pertencente ao distrito do Porto e com cerca de 23 mil habitantes. Tal como podemos constatar no Projeto Educativo da escola, “ (...) *a população residente dedica-se à indústria metalúrgica, metalomecânica, ourivesaria e marcenaria.*” (pp.3). Em relação ao nível de instrução da população podemos constatar que a taxa de analfabetismo se situa entre os “(...) 2,9%; 7,49% não tem qualquer nível de escolaridade; 41,72% das pessoas tem o 1º ou 2º ciclo de escolaridade; com o 3º ciclo 18,29%, e com o ensino secundário 18,57%. Com formação superior a taxa é de 10,12%.” (pp.3). Um dado bastante importante e que importa referir no âmbito deste relatório, é o facto de o agrupamento ser caracterizado, essencialmente, por um tecido social e cultural fragilizado, o que acaba por ter sequelas ao nível da dinâmica escolar. A este fator, acresce o fato de ser a localidade com maior percentagem de famílias monoparentais (cerca de 35%). (PE, pp.3)

O Agrupamento de Escolas de Stª Bárbara caracteriza-se por ser um agrupamento detentor de uma identidade própria, resultante do contexto a que pertence, dos elementos que a compõem e das representações, conceções educativas e expetativas dos seus membros, que, no todo, constituem a Comunidade Educativa. Assume-se, ainda, como espaço de reflexão e de diálogo, gerador de exigências de qualidade educativa, envolvendo os diversos intervenientes num projeto conducente à “institucionalização” do valor “mudança”, favorecedor da inovação e do aperfeiçoamento contínuo.

Este agrupamento pretende impor-se como uma instituição de referência que promova o questionamento, a mudança positiva e o repensar contínuo que permita a inovação e, conseqüentemente, a sua evolução que tem como desafio a construção de uma cultura de aprendizagem coletiva que envolva todas as pessoas da organização que promova a autonomia, a assunção de responsabilidades e o desenvolvimento individual e coletivo.

O agrupamento de escolas de Santa Bárbara é constituído pela EB 2/3 de Fânzeres que é a escola sede e onde se desenvolveu o estágio, pela EB 1/JI

de Montezelo, pela EB 1/JI da Bela Vista, EB 1/JI de Santa Eulália, EB 1.º ciclo de Alvarinha e pelo JI de Santa Bárbara.

Dado que a minha intervenção se centra na EB 2/3 de Fânzeres, parece-me importante descrever sucintamente quais as principais características referente ao espaço físico, recursos e vulnerabilidades desta instituição pois acredito que isso também exerce influência no que diz respeito ao olhar que os alunos detêm sobre a escola. Assim, a escola é constituída por quatro blocos principais: A, B, C e D sendo que o bloco A é destinado às aulas de música e é onde se situam a sala dos professores, a enfermaria, o gabinete da A.S. e também os restantes serviços como a reprografia, biblioteca, conselho diretivo e a secretaria. Os blocos seguintes são destinados às aulas sendo que o bloco C é onde se encontra o EME e o serviço de psicologia; no bloco D está também a cantina, o bufete dos alunos e ainda a sala multimédia que é maioritariamente utilizada quando se pretende realizar uma comunicação ou a passagem de um filme. A estes blocos principais adicionam-se mais dois: E e F. O bloco E é vulgarmente conhecido como o recanto e neste bloco realizam-se alguns encontros acerca da educação sexual com técnicos especializados. Por fim, o bloco F encontra-se quase que anexado ao pavilhão de educação física e fica um pouco mais afastado dos restantes blocos. Neste bloco, que funciona em diferentes contentores, situam-se a sala de estudo, o espaço de convívio e outras salas que são utilizadas maioritariamente para reuniões. No ano letivo passado era neste bloco que se encontrava o EME que, pelo seu afastamento do núcleo central da escola, ficava um pouco à margem do acesso dos alunos. O espaço de convívio (que irei caracterizar mais a frente) surge, aqui, como um espaço alternativo à sala do aluno que, embora o espaço físico fosse o mesmo, sofreu uma reconfiguração concetual e estética.

É importante agora clarificar quais as atividades específicas que a escola de Fânzeres em específico leva a cabo. No âmbito do Plano de Convivência do agrupamento, são várias as atividades das quais fiz parte e que têm como objetivo fundamental promover a saúde relacional e convivência escolar e prevenir a violência, apostando em diferentes medidas educativas que assegurem a garantia dos direitos de toda a comunidade escolar. Através

deste plano podemos também perceber que a meta é a criação de uma cultura de paz baseada numa verdadeira resolução pacífica dos conflitos. Assim, o Plano de Atividades¹³ tem diferentes dinâmicas a decorrer entre elas destaco algumas, tais como: assembleias de alunos; aulas de convivência com turmas em específico; a “Semana da Paz e do Entendimento” celebrada em janeiro; encontros temáticos; formação de alunos mediadores; projeto Justiça para Todos; grupo de desenvolvimento de competências de estudo. Todas estas atividades estão inseridas no EME – Espaço de Mediação Escolar, que é o espaço físico da escola constituído por uma equipa de mediadores na qual também me incluo e também por professores que, em conjunto, dinamizamos estas atividades. O facto de existirem professores a realizar trabalho de mediação é um aspeto que pretendo abordar mais a frente nesta reflexão quando focar a profissionalidade do mediador socioeducativo neste contexto.

O Espaço de Mediação Escolar é o meu espaço de atuação no âmbito do estágio. É neste espaço que se processa a mediação de conflitos entre os alunos e, algumas vezes, entre aluno-professor. Assim, ao longo desta reflexão irei estabelecer o paralelismo da mediação com o EME e as atividades que a partir dele são desenvolvidas e de que forma o podemos fazer.

O EME tem como objetivos principais fomentar a capacidade dos alunos de resolverem os seus próprios problemas e conflitos. Atua em três grandes vertentes, isto é, a presença de alunos no EME pode ter motivações distintas. Os atendimentos no EME podem ser uma consequência de um comportamento menos positivo em contexto de intervalo/recreio quando os alunos se encontram fora das aulas e por algum motivo se dá um desentendimento entre dois ou mais alunos. Nestes casos, os alunos são encaminhados por um funcionário de algum pavilhão ou até mesmo pelos vigilantes da escola que se apercebem da situação e consideram que não é aceitável. Por outro lado, os atendimentos podem surgir devido a uma ordem de expulsão da sala de aula. Neste caso assume-se que o aluno não estava a assumir uma postura e comportamento corretos na sala de aula e por isso mesmo o/a professor/a responsável encaminhou-os para o EME. É importante compreender que o EME não é um local para castigo mas este tópico irei abordar mais adiante na

¹³ Anexo I.

reflexão, quando abordar a divulgação e dinamização do EME. Por último mas não menos importante, a frequência de alunos no EME pode ser voluntária e este é um dos principais objetivos deste espaço. Os alunos devem sentir-se à vontade para tomarem iniciativa de frequentar o espaço e não se sentirem constrangidos por o frequentarem.

A minha presença neste espaço é bastante importante de forma a operacionalizar todo o conhecimento que fui adquirindo seja no âmbito da licenciatura ou do próprio mestrado.

1. EME: a origem da intervenção.

Como já referi anteriormente, a minha ação enquanto profissional (ainda que em contexto de estágio) desenrolou-se através de uma base que foi o espaço de mediação da escola. Visto que era as questões da convivência e do relacionamento entre pares se assumiam como centrais para a escola, a minha atenção esteve voltada para este foco em específico, isto é, para o atendimento de alunos encaminhados para o EME tanto pelos professores em contexto sala de aula como pelos vigilantes da escola em contexto de intervalo, ou mesmo ainda por livre vontade devido a algum desentendimento desencadeado na escola com colegas ou mesmo questões de cariz familiar. O facto do meu foco inicial de atuação ser o EME e a mediação de conflitos, não significou que limitasse a minha intervenção a esse nível: no âmbito deste espaço surgiram outras dinâmicas/atividades pensadas com os alunos que fizessem sentido para a escola, como é o exemplo do espaço de convívio. Este espaço foi remodelado de forma a tornar-se mais apelativo e acolhedor para os alunos que já o frequentavam, comumente designado de sala dos alunos. A alteração da designação do espaço foi uma das muitas mudanças levadas a cabo e que irei aprofundar no tópico seguinte. Ainda no âmbito do EME surgiu a minha intervenção com os Cursos Vocacionais, tendo em conta também o meu interesse inicial que é compreender qual o lugar que estes cursos e que os jovens que os frequentam ocupam na escola.

No caso do EME e tendo em conta a minha finalidade principal no âmbito do estágio que passou por desenvolver a mediação no âmbito da

resolução de conflitos parece-me importante, então, aprofundar um pouco essa valência da mediação.

No início do estágio eu e a restante equipa de intervenção optamos por efetuar uma divulgação do espaço a todas as turmas da escola com o intuito de clarificar acerca das finalidades e dos propósitos do espaço visto que, apesar de ser um espaço já existente na escola, funcionava com uma lógica muito voltada para o castigo além de que a mediação era exclusivamente efetuada por professores. Assim, consideramos pertinente que existisse esta divulgação inicial para que tanto alunos como professores entendessem o que pretendíamos com o espaço. Foi importante, numa primeira fase perceber qual era a conceção de conflito que os alunos possuíam, isto é, se encaravam o conflito como algo positivo ou negativo para que pudéssemos refletir com eles que o conflito pode e deve ser entendido como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem visto que faz parte das sociedades humanas e da própria vida. De um conflito inicial emerge a necessidade de entendimento e negociação das partes envolvidas conferindo ao conflito um cariz de regulação social, pois subentende a criação de normas e regras comuns.

Ao longo da minha presença no EME e tendo em conta todos os casos de mediação nos quais fui mediadora, posso claramente perceber que existem conflitos interpessoais verdadeiros, isto é, quando existe uma oposição efetiva e real entre as partes, e conflitos interpessoais falsos, que se dão quando existe falha de comunicação entre as partes, provocando assim o conflito. Muitas vezes a mediação permite também às partes ver o problema de uma outra perspetiva que não a inicial, o que por si só facilita o entendimento. Para melhor se efetuarem os acompanhamentos no EME, foi elaborada, juntamente com a restante equipa de mediação, uma ficha orientadora para orientar as sessões de mediação. Nesta ficha constam dados como: quem encaminhou o aluno, se veio de um conflito no âmbito do intervalo ou se foi ordem de expulsão da sala de aula devido a uma situação conflituosa entre colegas em determinado momento. A ficha¹⁴ refere também as pessoas envolvidas bem como a duração e complexidade do conflito e as motivações. Após ouvir as partes envolvidas tentamos com que estas negoceiem (se for exequível) nas

¹⁴ Anexo II.

primeiras sessões. Caso contrário, tentamos sempre com que estas sessões sejam monitorizadas e repetidas semanalmente, por exemplo.

O EME foi também alvo de reconfiguração e passou de um espaço frio e vazio a um espaço acolhedor e colorido. O EME tem também a atividade “Deixa a tua marca!” desenvolvida por nós enquanto estagiárias, que pretende que os/as alunos/as tornem o espaço um pouco mais seu e com o seu contributo.¹⁵

¹⁵ Apêndice I.

1.1. Atividades desenvolvidas no âmbito do EME

Como já referi, além da mediação de conflitos propriamente dita, desenvolvi outras atividades sempre na alçada do EME que envolveram diferentes espaços e diferentes intervenientes. As atividades estão descritas sucintamente, de forma a captar a informação principal pertinente. Mais desenvolvidas adiante estão as atividades do EC e da mediação no EME. Estas merecem destaque pois foi através do EC que surgiu a minha curiosidade pela intervenção com os CV e o EME pois a mediação esteve sempre presente ao longo da intervenção.

1.1.1. Divulgação do EME¹⁶

| | |
|---|--|
| Duração: 15/10, 16/10, 17/10 e 20/10 de 2014. | Divulgação efetuada a todas as turmas do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, incluindo Cursos Vocacionais. |
| Obs.: A divulgação foi efetuada através de um power point com ideias síntese acerca das questões da mediação. Foram também distribuídos marcadores de livro aos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade. A divulgação ocorreu, em cada turma, no horário de ADT quando as turmas se encontram com os Diretores de Turma. Cada divulgação teve a duração média de 45 minutos. | |

A Escola Básica 2/3 de Fânzeres usufrui de um serviço de mediação escolar desde o ano letivo 2013/2014, tendo como equipa de mediadores os próprios professores da escola que receberam formação para a mediação.

No presente ano letivo (2014/2015), o espaço de mediação escolar recebeu uma nova configuração: a escola usufrui já de uma Mediadora o que por si só confere uma nova visão ao espaço. Além da Mediadora, a escola acolheu também o Projeto de Estágio proveniente da FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

¹⁶ Apêndice I.

Numa fase inicial consideramos pertinente, enquanto estagiárias e também responsáveis pelo funcionamento do Espaço de Mediação Escolar, efetuar uma divulgação do espaço a todos os alunos de todas as turmas da escola com duas finalidades principais:

- 1) Dar a conhecer o espaço e as suas finalidades e clarificar qual o papel do/a aluno/a neste âmbito;
- 2) Apresentar-nos à escola para que existisse um reconhecimento acerca do nosso papel tanto por parte dos alunos como dos próprios professores e da comunidade escolar.

Assim sendo e após termos organizado o calendário para a divulgação demos início à campanha de divulgação do espaço que, na sua globalidade, teve uma duração de quatro dias (15/16/17 e 20 de Outubro). O horário da divulgação foi das 09.25h até às 18.25h sensivelmente, exceto o dia 17 que foi das 09.25h até às 13.30h.

Em algumas situações pontuais foi necessário ajustar algumas turmas o que implicou ir uma ou outra vez num horário extra de forma a abranger as turmas todas.

Relativamente à dinamização da apresentação, foi utilizado um PowerPoint com 7 slides onde foram abordadas questões muito específicas relativas ao espaço de mediação. Num primeiro momento procurou-se compreender quais as representações que os alunos de cada turma tinham acerca do espaço de mediação. Após este debate inicial foi apresentado um vídeo intitulado “*The Olive Branch – Cold*” (<https://www.youtube.com/watch?v=h8RoTy3Mat0>) com cerca de 1 minuto e a principal intencionalidade era discutir o papel do mediador na resolução dos conflitos e a atitude que os protagonistas devem tomar face a determinada situação.

Após estes momentos de reflexão e partilha de ideias por parte dos alunos, apresentamos um slide com um esquema-resumo das ideias principais para os alunos reterem acerca do espaço e onde a ideia principal era: *Expor interesses, indicar necessidades, expressar posições para partilhar soluções.*

De seguida apresentamos o “Deixa a Tua Marca” que é uma atividade que está a ser desenvolvida no âmbito do EME e com a qual se pretende que os alunos deixem um pouco de si no espaço (nome, banda desenhada, imagem, fotografia ou qualquer outro material que considerem pertinente para o espaço).

De forma a fazer uma síntese das ideias que foram sendo debatidas ao longo da apresentação, optámos por elaborar uma sopa de letras onde a ideia principal era que os/as alunos/as descobrissem as palavras e principalmente que associassem aquelas palavras e outras semelhantes ao espaço de mediação escolar. As palavras eram: partilha, apoiar, incentivar, reflexão, relação, convívio, responsabilidade, espírito crítico, respeitar, compromisso, integração, organização, diálogo, sucesso, cidadania e cooperação.

Para terminar a apresentação, esclarecemos onde se situava o EME visto que tinha mudado de sítio em relação ao ano letivo anterior e apresentamos as ferramentas que iriam servir de suporte ao espaço físico na escola que eram, neste caso, o grupo *Facebook* e o *e-mail*, ambos criados e geridos por nós enquanto estagiárias.

1.1.2. Dia da Inclusão¹⁷

| | |
|---|-----------------------------------|
| Duração: 03/12/14 das 09.30h até as 12.30h. | Local: Espaço de Convívio. |
| Obs.: O dia da Inclusão foi uma atividade desenvolvida pelo Serviço de Mediação, Serviço de Psicologia, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e também pela Atividade Desportiva. | |

Reflexão

O dia da Inclusão é uma atividade que a escola desenvolve anualmente e que tem como principal objetivo a participação de vários alunos nas

¹⁷ Apêndice II.

atividades, entre eles os alunos sinalizados com NEE – necessidades educativas especiais.

Neste dia, cada serviço que a escola dispõe organiza uma “barraquinha” que poderá ser uma sala, onde se desenvolvem diferentes atividades. Os alunos estão divididos em quatro grupos identificados por diferentes cores e a ideia é irem-se dirigindo aos diferentes serviços e participar nas atividades que foram preparadas.

No caso do Serviço de Mediação Escolar, que contou com a minha participação enquanto estagiária e também da Mediadora do agrupamento, foram preparadas diversas atividades no âmbito do conflito e da tentativa de resolução do mesmo, através de situações imaginárias com diferentes opções de escolha por parte dos alunos. Depois desta fase, os alunos dirigiam-se a outra fase ainda inserida no serviço de mediação, que consistia em atividades de carácter mais dinâmico, isto é, os alunos faziam atividades de mímica, de relaxamento, de criatividade e memória.

De uma maneira geral, a atividade correu bastante bem e foi bem dinamizada pelos diferentes serviços, dando oportunidade aos alunos de estar em contacto com atividades que permitem ter um maior conhecimento acerca dos diferentes serviços prestados pela escola.

1.1.3. Semana da Paz e do Entendimento¹⁸

| | |
|---|--|
| Duração: De 5/01 a 9/01 de 2015. | Semana dedicada à temática da Paz, com atividades a decorrer nesse âmbito. |
| Obs.: No âmbito desta semana, destacam-se algumas atividades tais como: <i>Flash Mob</i> “Bailando pela Paz” e a realização de duas sessões de cinema abertas a todas as turmas. Filme: <i>Kings of Summer</i> . | |

Reflexão

¹⁸ Apêndice III.

A semana da Paz e do Entendimento foi uma atividade dinamizada sobretudo pelo Espaço de Mediação Escolar e teve como principal motivação o facto de se celebrar o dia mundial da paz a 1 de janeiro. Funcionou ainda como motivação o facto de preservarmos a não-violência entre a comunidade escolar e também como uma sensibilização para os casos de bullying que são visíveis na escola.

A atividade do *flash mob* consistiu na realização de uma coreografia utilizando a música “Bailando” que se efetivou no primeiro intervalo da manhã do dia 8 de janeiro. As sessões de cinema decorreram nos dias 7 e 9 de janeiro e eram necessárias inscrições por uma questão de organização do espaço. Uma das turmas (7.ºE) estava automaticamente inscrita visto que a realização de sessões de cinema foi um dos interesses referidos pelos alunos no âmbito das assembleias realizadas. As sessões de cinema tiveram direito a pipocas preparadas pelos alunos do ensino especial/culinária.

1.1.4. Espaço de Convívio¹⁹

| | |
|---|--|
| Duração: Início: Outubro 2014 até ao final do ano letivo. | Espaço reconfigurado dedicado ao convívio entre os alunos. |
| Obs.: O Espaço de Convívio existia na configuração de sala do aluno. O espaço físico em si estava mal aproveitado e o nosso papel foi de dar um pouco de vida ao espaço, atraindo os alunos. Funciona também como um espaço para ir compreendendo a perceção dos alunos em relação à escola. | |

Quando iniciei o estágio em setembro e quando comecei a ter um contacto maior com a escola e com as suas instalações, foi possível começar a aperceber-me que não existia um espaço do qual os alunos pudessem usufruir para estar nos momentos de intervalo ou até mesmo quando um professor faltava. Quando falo de espaços para os alunos estarem refiro-me a um espaço que não fosse dedicado ao estudo pois na escola já existia e em funcionamento regular a sala de estudo e a biblioteca. A escola necessitava de

¹⁹ Apêndice IV.

um local onde os alunos pudessem estar sem a componente do estudo aliada pois considero ser importante o momento de convívio entre colegas e amigos.

Assim, nos anexos da escola existia a sala do aluno que era um espaço com bastantes recursos, ainda que mal aproveitados. Pareceu-me pertinente reconfigurar este local, aproveitando os recursos que já usufruía e colocar um pouco de criatividade. Foi alterada a disposição das mesas/cadeiras bem como a disposição das mesas de matraquilhos e *ping-pong*. Pormenores mas que fizeram toda a diferença na organização do espaço.

Para a decoração do espaço e para se tornar mais apelativo, foram dispostas mensagens de pensamento e cartazes de motivação. As prateleiras que a sala dispõe foram cobertas com papel autocolante colorido para disfarçar um pouco a madeira mais estragada. As mesas e cadeiras foram dispostas de forma a criar pequenos grupos de diálogo/convívio entre os alunos. Foi também elaborado um documento com as regras de utilização da sala, que é uma componente importante e que se encontra a entrada da sala com o formato de imagens.

1.1.5. Aulas de Convivência²⁰

| | |
|--|---|
| Duração: Sessões agendadas com o DT, durante o ano letivo. | Sessões com uma turma (7.ºE) a pedido do DT. Sensibilizar para as questões do bullying, conflito e relação entre pares. |
| Obs.: As aulas de convivência surgem de um pedido por parte do DT para, de alguma forma, tentar amenizar algumas questões essenciais. | |

Reflexão

As aulas de convivência surgem no âmbito do Espaço de Mediação Escolar e são desenvolvidas por nós enquanto estagiárias do EME e pela própria Mediadora.

²⁰ Apêndice V.

No que diz respeito ao 7.ºE, estas sessões partiram de um pedido do Diretor de Turma com o intuito de sensibilizar a turma para problemáticas como o bullying visto que é uma situação muito presente na turma. É importante perceber que estas problemáticas e temáticas abordadas por nós nas diferentes sessões têm como ponto de partida aquilo que os próprios alunos indicam como sendo importante, isto é, a escola realizada frequentemente assembleias de alunos nas quais os alunos são escutados e onde se tenta perceber quais as questões essenciais a abordar.

Cada sessão tem a duração de 45 minutos, sensivelmente. Relativamente a calendarização das sessões e respetivas atividades: ²¹

- 1) 19/11/14 ➤ Balão dos desejos/sonhos
- 2) 07/01/15 ➤ O Conflito
- 3) 21/01/15 ➤ O Elogio
- 4) 28/01/15 ➤ Perceções
- 5) 11/02/15 ➤ Atitudes
- 6) 25/02/15 ➤ Sementes de Felicidade
- 7) 08/04/15 ➤ Fórmula Accers
- 8) 22/04/15 ➤ Perceção que os outros têm acerca de mim
- 9) 29/04/15 ➤ Guarda-chuva emocional
- 10) 13/05/15 ➤ Balanço geral
- 11) 27/05/15 ➤ Troca de dedicatórias

As aulas de convivência tornaram-se uma ferramenta importante para que esta turma de 7.º ano conseguisse alterar, ainda que em escassa medida, a visão acerca da escola e dos grupos de pares. Se, numa fase inicial e na sua grande maioria, os alunos consideravam a escola aborrecida e que não teria qualquer vantagem para os seus futuros, com o avançar das dinâmicas foi possível perceber que esta perceção foi-se alterando ainda que vagamente, pois já consideravam a escola um lugar de partilha e de aprendizagem.

²¹ As sessões com as respetivas atividades estavam previamente programadas, como podemos constatar no anexo V. No entanto, a pedido da turma/DT ou mesmo tendo em conta temáticas centrais na escola, as sessões foram adaptadas a cada situação de forma a promover um melhor acompanhamento da turma.

De ressaltar ainda a questão do conflito entre pares: a intervenção com

| | |
|--|---|
| Duração: Início: 02/02/15 | Acompanhamento/tutoria com alunas sinalizadas pela DT: 6.º ano. |
| Obs.: As tutorias surgem no sentido de dar resposta/compreender algumas das dificuldades sentidas pelos DT relativamente a um aluno/grupo de alunos da mesma turma. | |

esta turma rondou sempre em torno do conflito interpessoal, vulgarmente conhecido como *bullying* e era uma das principais preocupações do DT. Com as intervenções e as dinâmicas acerca de aprender a lidar com o conflito, foi perceptível que os alunos conseguiram agarrar a mensagem principal e compreender que, se por um lado os conflitos existem e existirão sempre, por outro há que saber lidar com estes para que interfiram o mínimo possível no bem-estar relacional e que, sobretudo, o transformem em aprendizagem e crescimento.

1.1.6. Tutorias

O acompanhamento de alunos surge também no âmbito do Espaço de Mediação Escolar e pressupõe um acompanhamento personalizado do aluno em questão, através de sessões semanais de 45 minutos, aproximadamente. São abordadas questões como o relacionamento interpessoal, o relacionamento aluno-professor, aluno-aluno, entre outras e dinamizadas algumas atividades nesse sentido. Estes encontros foram sempre realizados juntamente com outra mediadora estagiária pois sentimos a necessidade de colocar as alunas em questão em conjunto visto que eram ambas da mesma turma e se sentiam mais confortáveis dessa forma. Utilizávamos estratégias como tentar perceber o que as fascina a nível profissional para perceber se era possível motivá-las de alguma forma. Estas alunas não tinham qualquer motivação a nível escolar nem de objetivos pessoais. De início as alunas compareceram mas aproximando-se o final do ano letivo começaram a faltar bastante até que deixaram de comparecer. Esta situação foi reportada à D.T.

Estas sessões eram suportadas por um instrumento de apoio às aulas de convivência.²²

²² Anexo III.

2. A mediação no EME

Como já referi no início deste relatório, a mediação ocupa um lugar central na minha intervenção seja ao nível da resolução de conflitos no próprio EME como na intervenção com os CV onde a mediação está sempre presente. Assim, e no que diz respeito à mediação no EME, a minha intervenção, assim como qualquer outra intervenção em determinado contexto, teve claramente pontos fortes e constrangimentos ou vulnerabilidades. Antes de passar a esta questão, parece-me pertinente salientar alguns casos de mediação dos quais fui mediadora e ressaltar aspetos que considero importantes para o entendimento da mediação bem como esclarecer o procedimento que era efetuado quando os alunos se dirigiam ao EME.

Neste sentido e como já referi na primeira abordagem que efetuei do EME, a mediação efetuava-se com três origens distintas: na primeira e idealmente o aluno dirige-se ao gabinete para conversar acerca de determinado assunto que o incomoda particularmente, podendo ou não trazer um colega que esteja implicado na situação ou com quem tenha um conflito direto; numa segunda origem, os alunos são encaminhados pelo/a professor/a quando se encontram em contexto sala de aula. Nesta situação o docente encaminha o aluno maioritariamente por este não estar a demonstrar uma postura adequada, chegando a perturbar o bom funcionamento da turma. Neste caso, o aluno ou grupo de alunos chegam ao gabinete através do/a funcionário/a do pavilhão que são solicitados pelo docente. Nestas situações, é importante compreender qual a origem do conflito e, através do processo de mediação, compreender as suas causas, duração e possíveis consequências. É ainda importante compreender se o regresso do aluno à sala é exequível, tendo em conta o tempo já decorrido da aula, isto é, se faltarem 15 minutos por exemplo para a aula terminar não é rentável que o aluno regresse à sala, sendo nestes casos encaminhado para a biblioteca ou sala de estudo. Caso o professor tenha recomendado ao aluno a resolução de uma ficha ou alguma atividade diretamente relacionada com a matéria em questão, essa atividade será desenvolvida e efetuada no local próprio para o efeito, visto que o EME não atua como um espaço de castigo ou repreensão nem mesmo para resolver

tarefas relativas à sala de aula. Os alunos poderão, ainda, chegar ao EME por outra via, isto é, quando estão em conflitos no recreio com os colegas e quando os vigilantes da escola se apercebem e os encaminham para o gabinete. Nestes casos, o vigilante chega ao EME, conta a sua versão da história suportada no que viu e o mediador responsável fica com os alunos envolvidos no conflito. É importante, nestas situações, escutar os intervenientes para que cada parte explique a sua versão para ser possível chegar a um consenso. É maioritariamente nestas situações que se observa a presença de conflitos falsos, como referi no capítulo do conflito, ou seja, quando o conflito não é mais do que uma falha de comunicação, por exemplo: o H. chegou ao gabinete a chorar pois tinha sido ameaçado por uns colegas mais velhos. O conflito surgiu quando o H. estava na fila da cantina e, sem querer, deu um encontrão a um dos colegas pois tinha sido empurrado por um amigo que estava na brincadeira com ele. Os colegas mais velhos entraram logo numa discussão acesa pois entenderam que o ato do H. tinha sido propositado. Ou seja, nesta situação estamos perante um conflito falso pois existiu uma falha na comunicação. Se o H. tivesse esclarecido no momento o que tinha verdadeiramente acontecido, talvez não tivesse chegado ao EME a chorar e os colegas não o tivessem ameaçado. (notas de terreno 3/10/14)

Todos os casos de mediação tinham um respetivo *dossier* onde eram relatados e arquivados, sendo que alguns dos casos eram monitorizados semanalmente, quando estávamos perante conflitos verdadeiros. Era preenchida uma ficha com os dados do/a aluno/a e, em algumas situações, os alunos preenchiam uma ficha de compromisso que os colocava numa posição de ter em consideração o conflito e que se tornou uma aprendizagem. Por vezes, a chegada a este acordo não é conseguida nos primeiros encontros, sendo necessária monitorização das situações.²³

2.1. Pontos fortes e vulnerabilidades

A mediação no EME, como já referi, era levada a cabo pela mediadora, pela equipa de mediadoras estagiárias na qual me incluía e também por uma equipa de professores/as que tinham efetuado uma formação que os/as capacita para

²³ Anexo II.

exercer a função de mediação. Como mencionei no início deste tópico, esta é uma questão que merece atenção e que me remete para a temática do modelo romântico e profissional que fiz referência num dos capítulos anteriores: será que a mediação pode ser efetuada por qualquer função, neste caso em concreto, por professores? Ou a figura do mediador deve ser encarada no âmbito do modelo profissional, isto é, ser uma profissão específica e capacitada para tal como o professor, o psicólogo, o AS, entre outras?

Durante a minha presença no EME foi possível constatar que é quase impossível distanciar o professor do mediador. Por outras palavras, a função de professor está tão enraizada que dificilmente o/a professor/a conseguirá despir essa pele para se tornar em mediador. Por outro lado e de uma forma geral, os alunos olham para o professor como professor e também não se conseguem distanciar desse aspeto porque, apesar de tudo, os professores são aqueles que ensinam e cuja relação entre aluno-professor, na maior parte das vezes, se limita ao contexto sala de aula. Claro que existem exceções. Nas sessões de divulgação do EME, uma das questões que foram colocadas prendia-se, essencialmente, com este aspeto. Perguntávamos se, caso fossem à mediação, se preferiam encontrar uma estagiária mediadora ou a própria mediadora ou se se sentiriam mais confortáveis caso fosse um professor. As respostas variavam entre *“Sinto-me mais à vontade para falar convosco desde que crie uma relação de confiança”* ou *“Prefiro os professores porque já os conheço”* (notas terreno 15/10/14). Ou seja, posso aferir que o estabelecimento de uma relação de confiança é um requisito para que os alunos se sintam confortáveis para falar sobre determinado tema. A maioria das turmas assume que a minha presença no EME é mais confortável também pela questão da idade, visto que sou mais nova do que a maioria dos professores.

3. O espaço de convívio como um espelho do olhar dos alunos

“O objetivo de aprender a conviver faz parte, pelo menos de forma implícita, de todo e qualquer processo educativo. (...) é ao sistema educativo, juntamente com a família, que é confiada a aprendizagem das normas de convivência elementares para se viver em sociedade.” (2001:89).

Esta citação diz muito acerca da convivência, do viver em sociedade e do papel que a escola desempenha nesse sentido. Se, por um lado, a família desempenha um papel central na socialização primária, por outro a escola também desempenha um papel fulcral na criação de normas de convivência. É por esse motivo que considero de extrema importância a existência de um espaço na escola que estimule o convívio entre os alunos.

Como já referi aquando da caracterização do espaço físico da escola, este espaço, antigamente designado como “sala dos alunos”, já existia ainda que com uma configuração e lógica de funcionamento bastante distintas: não tinha horário fixo o que por si só condicionava a ida dos alunos a este espaço pois corriam o risco de lá não estar ninguém além de que se encontrava muito distante do núcleo da escola; quem se encontrava a coordenar este espaço eram os funcionários do pavilhão de educação física que, quando tinham horário livre, dispunham um pouco do seu tempo para abrir as portas a este espaço. Distanciando-me dos entraves a nível de logística, foco-me agora no espaço em si, portanto, na decoração do espaço bem como no aproveitamento dos recursos disponíveis.

Este espaço dispunha de cadeiras, mesas e sofás. A questão é que se encontravam todos encostados às paredes sem utilidade. A reconfiguração passou por utilizar os recursos que o espaço já dispunha, isto é, criar grupos de conversa através da simples movimentação das mesas e cadeiras. Além disso, a sala de convívio dispõe também de uma mesa de *ping-pong* e matraquilhos que foram também alterados de lugar para que estas atividades não transtornassem quem se encontrava nos grupos de conversa.

Além de alterar a disposição das mesas e cadeiras, elaboramos também mensagens de motivação que dispusemos pela sala de forma a colorir o espaço e torná-lo mais acolhedor.

Tendo em conta que “(...) *conviver não significa ausência de conflitos* (...)” (2001:89), elaboramos, também, regras de utilização da sala, precisamente para que os alunos compreendam que aquele espaço, apesar de se distanciar da lógica de funcionamento de uma sala de aula comum, também tem regras e o mau comportamento não é permitido, a todos os níveis.

Assim que o espaço foi inaugurado, os alunos começaram a aparecer e a perguntar se o podiam frequentar. As primeiras impressões que os alunos deixavam ao assistir à mudança foram fantásticas: “*Está mais vivo!*”, “*Está melhor organizado*” ou ainda “*Os recursos já cá estavam, estão é melhor aproveitados*” foi opinião geral da maior parte dos alunos. (notas de terreno 1/12/14).

Os alunos dos CV também frequentavam o espaço com frequência e era lá que passavam a maior parte do tempo sem aulas. Sempre que os alunos entravam no espaço teciam alguns comentários agradáveis sobre as mudanças que observavam e inclusive davam ideias para melhorar este espaço. Colocar música era, sem dúvida, a aquisição principal pois argumentavam que “*este é o único sítio que estamos à vontade, aqui e no bar/cantina*” (notas terreno 1/12/14). Como já referi, os alunos começaram a chegar em peso ao EC e por isso mesmo foi necessário criar algumas ferramentas que permitissem aferir se os alunos estavam, por exemplo, a faltar às aulas pois era prática comum, principalmente junto dos alunos dos CV. As aulas tinham uma duração de 45 minutos e muitas das vezes chegavam 20 minutos atrasados o que não confere rentabilidade nenhuma às mesmas. Assim, a solução passou por elaborar um dossier com o registo de todas as turmas, alunos e respetivos horários de forma a conseguir controlar esta situação.

O EC funcionou como um local onde os alunos estavam mais confortáveis para falar de determinados assuntos que ainda são tabu para debater em contexto sala de aula, tais como drogas, vida sexual, questões familiares ou até mesmo desavenças com professores. Foi possível estabelecer uma relação mais próxima com os alunos de forma a conseguir a confiança deles para falarem acerca de determinados temas como estes.

O EC funcionou também como um espaço de “desabafo” por parte de alguns alunos no que diz respeito a questões de relacionamento com os professores, principalmente com os alunos do CV. A dada altura, nos primeiros momentos de abertura do espaço, questionei uma aluna sobre o facto de eles estarem no espaço quando deveriam já estar em horário de aula e ela respondeu-me: *“Nós somos do vocacional, a nós ninguém nos diz nada...”*. Esta foi a frase que mais significado e impacto teve em mim pois considero que é uma frase que diz muito mas que necessita de ser escutada, isto é, compreender até que ponto o facto de se ser de um curso vocacional confere menos importância a um aluno ou turma e foi por isso mesmo que decidi aprofundar a temática dos cursos vocacionais e transformar esta frase no título desta reflexão.

Assim sendo, o capítulo seguinte pretende dar corpo a esta frase, mobilizando a intervenção que efetuei com as duas turmas de CV e algumas conversas informais que fui estabelecendo tanto com professores como com funcionários da escola, que me foram ajudando a compreender um pouco melhor a realidade destes jovens e desta dinâmica de currículo alternativo.

4. A intervenção com os Cursos Vocacionais

A frase que mencionei anteriormente que foi proferida por uma aluna do CV e que constitui parte do título da minha reflexão e o próprio desenrolar da minha presença na escola fez com que me motivasse para desenvolver uma intervenção específica junto dos alunos desta vertente de ensino alternativa. Primeiramente e como está visível no capítulo III foi necessário efetuar pesquisa relativa ao enquadramento legal desta medida de ensino de forma a conseguir compreender quais as principais características desta medida bem como a sua organização a nível geral. Este enquadramento serviu também para estabelecer uma relação entre a teoria e a prática que presenciei na escola com a intervenção com estes alunos.

Apesar de já possuir uma motivação inicial de realizar intervenção junto destes jovens, a intervenção com os CV adquiriu uma maior importância tendo em conta as conversas informais que fui estabelecendo ao longo da minha presença no contexto seja com professores²⁴ ou funcionários mas principalmente com os próprios alunos, através do EC que, como já referi, funcionou como um reflexo dos sentimentos, emoções, preocupações e até desabafos por parte destes.

Assim, optei por realizar intervenção junto destes alunos principalmente por se sentirem marginalizados face aos restantes alunos, por existirem, algumas vezes, atividades da escola nos quais os CV não eram autorizados a participar. Isto acabou por criar nos alunos a ideia de que não lhes são atribuídas as mesmas condições do que aos restantes alunos. Por isso mesmo, perspetivei a intervenção, assumindo de que se tratariam de encontros semanais ou quinzenais consoante a disponibilidade dos professores em facultar tempos de aula. Assumi ainda que os encontros teriam de ser apelativos e focar temáticas do interesse destes jovens de forma a conseguir tocar algumas questões essenciais relacionadas com o seu percurso escolar e também pessoal. Surgiram, neste âmbito, os encontros intitulados “Ficção e Vida Real”.

²⁴ Estas conversas informais são abordadas no tópico 6 deste capítulo.

4.1. Ficção e Vida Real²⁵

Apesar de esta intervenção ter como base motivações e aspirações minhas em termos de investigação e intervenção, ao longo da minha presença na escola foi possível perceber que esta intervenção também despertou interesse nos próprios alunos. Quando eles se encontravam no EC e, entre jogos de matraquilhos e conversas informais, fui-me apercebendo que de facto a intervenção poderia mesmo resultar visto que eles se mostravam interessados em fazer algo “diferente”. A partir deste momento comecei a estabelecer os contactos necessários com a DT, com a orientadora local e com a mediadora de forma a conseguir operacionalizar a situação. Nesta fase foi importante compreender que horários poderiam ser utilizados para a intervenção e foi necessário falar com os respetivos professores. As turmas dos CV são duas pelo que os horários preenchidos dificultaram um pouco o estabelecimento de um horário para a intervenção. Assim sendo, no CV1 o horário disponível foi numa aula de Técnicas Artesanais ao qual a professora responsável não colocou qualquer obstáculo, o único senão prendia-se com a questão de os alunos, neste horário, se encontrarem divididos por turnos o que fez com que a outra metade da turma tivesse de assumir o compromisso de comparecer mesmo não estando diretamente implicados. No CV2 a questão dos horários tornou-se mesmo uma barreira à intervenção pelo que foi necessário optar por realizá-la numa altura que os alunos tivessem tarde livre. Estava consciente de que isto seria, desde logo, um constrangimento pois sensibilizar alunos completamente desmotivados a comparecer na escola na sua única tarde livre não seria tarefa fácil. Mas não saberia o resultado caso não experimentasse e assim o fiz. O CV1 ficou agendado em horário de aula e o CV2 assumiu o compromisso de que comparecia mesmo não estando em horário de aulas.

De maneira a dar conhecimento publicamente a todos os alunos dos CV e também aos professores, principalmente à DT, desloquei-me a uma aula de cada CV a dar conhecimento da intervenção e para oficializar também o interesse dos próprios alunos na dinâmica.

²⁵ Apêndice VI.

Estava oficializado. Iria, finalmente, iniciar a minha intervenção com os CV. Parecia um pouco irrealista e, apesar de ouvir muitas vezes da boca de professores e até da própria DT que eles não iriam aparecer e levar a sério esta dinâmica, eles apareceram. Apareceram, conscientes de que seria uma intervenção diferente e pensada única e exclusivamente para eles. Por uma questão de viabilidade das sessões optei por não realizar as sessões com as duas turmas como já referi anteriormente pois penso que se perderia muito da riqueza das sessões se o grupo de alunos fosse demasiado grande. Assim, a primeira sessão tanto com o CV1 como com o CV2 correu bastante bem: os alunos apareceram e assistiram ao filme até ao final, chegando mesmo a querer ficar no intervalo para terminar de ver o filme²⁶, o que, por si só mostrou o empenho e dedicação que tiveram na atividade proposta. No que diz respeito à segunda sessão e, apesar de o número de alunos presentes ter diminuído, alguns alunos vieram e assistiram ao filme, mas foi notória a falta de concentração no filme e exprimiram pouco interesse. Esta disparidade sentida nas duas sessões de cinema tem muito a ver com a temática dos próprios filmes. Se, por um lado, no primeiro filme os alunos mostraram interesse, no segundo isso já não aconteceu e parece-me que esta falta de interesse se deveu ao tema do segundo filme não ser do seu agrado. Se no primeiro filme temos um jovem que é preso devido a opções menos favoráveis que foi tomando ao longo da sua vida e que lida com problemas familiares, no segundo filme o objetivo da personagem principal é tornar-se bailarino, ou seja, apesar de ambos os filmes tocarem e refletirem acerca de questões como a motivação e a perseverança os alunos dos CV acabaram por se identificar mais com o primeiro filme chegando mesmo a constatar-me esse facto.

4.2. O repensar da intervenção

Após estas duas sessões e após conversar com os alunos acerca das sessões futuras, apercebi-me que já não mostravam o mesmo interesse como da primeira vez que os abordei. Esta situação revelou-se extremamente importante para mim pois não fazia qualquer sentido prosseguir com a intervenção no mesmo registo caso esta não tivesse a fazer sentido para os

²⁶ Consultar sinopses dos filmes no apêndice VII.

meus principais intervenientes da ação que são, neste caso, os alunos. Assim sendo, optei por repensar a intervenção, continuando com o mote de abordar temáticas da ficção e da vida real, mas substituindo os filmes por música, isto é, organizar algumas músicas e respetivas letras fazendo dinâmicas com os alunos e suscitar algumas temáticas de conversa que fossem do seu interesse conversar e, acima de tudo, temáticas que na maior parte das vezes não se sentem confortáveis ou “não é suposto” abordarem-se na escola.

Temas como projetos futuros, vida familiar, tabaco, drogas, sexualidade, escola/professores e relações entre pares e até da influência que estes têm no percurso e escolhas de cada um foram algumas das temáticas mais abordadas pelos alunos que me permitiram ir um pouco mais fundo ao nível das conceções que estes detêm sobre a escola e o seu lugar naquele que é um dos contextos mais importantes nas suas vidas.

Apesar do meu esforço para continuar com os encontros e desta reconfiguração de última hora, não consegui continuar com a intervenção por vários motivos: os alunos chegavam consecutivamente tarde às sessões o que acabava por limitar a intervenção; mesmo estando na escola não apareciam o que se tornava desmotivador para os colegas que queriam estar presentes e que conseqüentemente deixavam de aparecer. Apesar de eu assumir uma postura de persistência e querer levar a intervenção até ao fim, não foi possível fazê-lo e vi-me obrigada a terminar com a intervenção não com o sentimento de insatisfação mas sim com a certeza de que o pouco que foi feito foi pensado para eles e com eles.

4.3. A aprendizagem na intervenção

A intervenção com os CV foi, sem sombra de dúvida, aprendizagem. Foi aprendizagem para os jovens mas foi, sobretudo, sinónimo de aprendizagem para mim enquanto investigadora. O facto de não ter resultado como eu gostaria em termos práticos, não significa que não valeu a pena o esforço e a dedicação. Valeu a pena cada momento de esforço para os manter concentrados assim como valeu a pena o simples ato de pedirem desculpa por se estarem a distrair. O respeito, a confiança e a consideração que tiveram para comigo não pode ser colocada, em momento algum, em causa, ao

contrário do que muitas vezes me tentaram transmitir quando partilhava que iria realizar intervenção com os CV²⁷. Quando estamos a intervir, é importante perceber que efeito e que importância é que a intervenção está a ter para os protagonistas da nossa ação e, neste caso, chegou a um momento em que não estava a ser rentável prosseguir e, neste caso, tive que reagir e tomar a decisão mais acertada. Pude verificar, a nível empírico, que a intervenção com estes jovens e a própria aplicação de programas desta natureza (no âmbito da cidadania e convivência) muitas vezes é considerada matéria de menor importância e apesar de se tratarem de temas atuais e que lidam diariamente, não deixam de estar na escola e é neste aspeto que é necessário trabalhar e intervir: a relação destes jovens com a escola e qual o lugar que ocupam nela, muitas vezes um lugar que é marginalizado pelo próprio contexto.

Quando nos referimos aos CV e como se pode constatar no capítulo III, estamos a referir-nos a jovens que vêm o seu percurso escolar afetado maioritariamente pelo lugar que ocupam na sociedade, que cada vez se vê mais estratificada, em que existem lugares privilegiados e lugares marginalizados, surgindo, assim, desigualdades notórias a nível escolar.

Apesar de estarmos perante uma escola massificada e que é para todos, a nível geral as diferenças culturais e sociais não são, muitas vezes, respeitadas o que nos remete claramente para as diferenças a nível de resultados e sucesso escolares. Para Lima (1987:68),

“(...) A igualdade de acesso é uma condição necessária, mas não suficiente, para a realização da igualdade de oportunidades. Há não somente que assegurar o acesso, mas também que garantir oportunidades idênticas de sucesso (...) a escola permitirá a participação de todos mas (...) sabe, à partida, que de entre os inscritos certos grupos terão muitas dificuldades em obter bons resultados, ou mesmo de chegar ao final. Apesar disso assume um papel de espectador ou de árbitro, indiferente às diferenças”.

²⁷ Este aspeto será aprofundado no tópico 6 deste capítulo.

5. A ética na intervenção

Em toda e qualquer intervenção as questões éticas estão presentes e como profissional no contexto é necessário estar precavido e ter em conta que, por vezes, diversas questões éticas surgem que podem colocar em dúvida o nosso trabalho até então. Neste sentido, mostra-se pertinente discutir e refletir acerca de algumas ideias que visam realçar a pertinência da dimensão da ética.

Compreende-se que o exercício pleno da cidadania passa irreversivelmente pela reflexão produzida através da ética sendo que *“A ética ajuda-nos a descobrir o valor da liberdade, a superar o nosso próprio egoísmo (...)”* (2010:13).

Para compreendermos a sua relevância, necessitamos de abordar a questão da moralidade uma vez que *“A ética é uma reflexão filosófica sobre a moral.”* (2010:13). Ao estabelecermos uma relação com o mundo envolvente vamos construindo um conjunto de significados e percepções acerca daquilo que nos rodeia, emergindo neste sentido uma condição de respeito pelos valores e princípios que vão sendo desenvolvidos. A moral vai de encontro a esta condição de respeito. Assim entendo que, ao estabelecer um conjunto de valores princípios e missões que fazem parte da intervenção surge inevitavelmente a necessidade de respeitá-los ao longo de toda a ação educativa preconizada pelas escolas nomeadamente no desenho das atividades dinamizadas, *“ (...) isto é, fomos contruindo a moral.”* (2010:14) A moralidade surge no sentido de assegurar este respeito que damos conta, pois *“ (...) nenhuma lei pode assegurar a generosidade, a solidariedade, a fraternidade e o amor.”* (2010: 15)

Assim entende-se que a moral e a própria reflexão que se faz dela faz emergir a necessidade de se praticar o bem e o respeito e é aplicável às mais variadas áreas quer de investigação quer de intervenção. Um sujeito é dotado de consciência e é a este nível que desenvolvemos a nossa moralidade e temos percepção do bem e do mal. Assim, *“Esta consciência do que se passa no «interior» de cada um de nós, quando avalia a nossa ação passada ou presente, dá sentido ao nosso agir e orienta-o, tomando valores como referência.”* (2010: 21)

Neste sentido, a moral congrega em si responsabilidade, intenção e consciência sendo orientados por um conjunto de valores e princípios

estabelecidos. Compreendo, neste sentido, que a ética “ (...) *faz apelo às convicções refletidas e à responsabilidade, ponderando o que se deve fazer de harmonia com princípios e valores no contexto em causa.*” (2010: 27)

“*Qualquer investigação efetuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas*”. (1999:113). A ética na investigação é uma temática central para quem realiza investigação/intervenção. Num contexto como a escola e na relação com os alunos e encarregados de educação somos muitas vezes confrontados com situações às quais não temos reação e cabe-nos agir de uma ou outra forma. Muitas vezes torna-se uma tarefa difícil pois podemos estar a colocar em causa a relação que já se construiu com aquela pessoa. Numa investigação, os participantes devem estar a par do trabalho que está a ser desenvolvido pois têm esse direito bem como o direito à autodeterminação, à intimidade, ao anonimato e à confidencialidade, à proteção contra o desconforto e o prejuízo, a um tratamento justo e equitativo. (1999:116-119).

6. Virtudes e dificuldades no contexto

Estar perante um contexto novo de intervenção e principalmente ser confrontada com uma instituição e com a sua organização própria foi enriquecedor na medida em que consegui sempre retirar frutos desse contacto que são importantes para a minha formação e crescimento enquanto profissional. Por outro lado, existem sempre constrangimentos associados à minha presença no terreno que me proporcionaram refletir acerca dos mesmos e repensá-los enquanto ferramentas úteis para enriquecer a minha profissionalidade.

6.1. O contexto e a sua organização

Destaco como principais virtudes da investigação o facto de ter estado em contacto com uma instituição que há muito ansiava conhecer mais pormenorizadamente, o seu modo de funcionamento, a sua organização interna, o modo de trabalho de professores e de toda a comunidade escolar. As inúmeras oportunidades que me foram concedidas de estar presente em diversas atividades da escola revelaram-se muito importantes e consistiu, a meu ver, uma oportunidade única para estar perante um conjunto de indivíduos

com responsabilidade e também podermos dar a nossa opinião e contributo enquanto licenciadas em Ciências da Educação e estagiárias em fase de conclusão do mestrado.

Foi, acima de tudo, aprendizagem. E tanto aprendi com aquilo que destaco de positivo mas também aprendi e refleti acerca daquilo que correu menos bem. De facto posso salientar alguns constrangimentos que resultaram da intervenção mas que, tal como já disse, constituíram ferramentas para que pudesse refletir. Estar numa instituição implica entender o seu modo de funcionamento e de certa forma eu é que tive de me adequar a este. Enquanto estagiária, estou ciente de que a intervenção acaba por estar condicionada por dois grandes motivos: primeiramente pela própria designação de estagiária, isto é, alguém que está a aprender e que ainda não usufrui de uma designação efetiva em termos do trabalho a desenvolver e em segundo lugar devido ao próprio não-reconhecimento da profissionalidade das Ciências da Educação, mais concretamente da mediação socioeducativa, por grande parte dos membros da comunidade escolar. Estar numa instituição implica responsabilizarmo-nos pelos nossos atos e ter sempre em atenção que a comunicação é um fator essencial para que haja entendimento entre todos os intervenientes.

Destaco, assim, a principal importância da comunicação entre intervenientes e a importância do trabalho em parceria, pois só assim o processo consegue ser efetivado.

6.2. O papel do/a mediador/a

Um dos aspetos que pretendo ressaltar e que constituíram, a meu ver, o maior constrangimento à minha intervenção prende-se com a questão da (in) visibilidade das Ciências da Educação. Quero com isto dizer que neste contexto escolar em específico, ainda existem professores que não compreendem e, mais do que isso, não aceitam a mediação escolar. Acaba por surgir a ideia de que qualquer pessoa pode fazer mediação e a profissionalidade do mediador socioeducativo acaba por ser desvalorizada. Dando um exemplo concreto, esta questão foi muito visível na mediação no EME, quando os alunos chegavam ao gabinete por algum conflito no intervalo

ou quando eram expulsos da sala por mau comportamento e perturbação da aula. Nestes casos e como já referi no tópico 3 deste capítulo, após ser efetuada a mediação com os alunos envolvidos estes eram encaminhados para a sala de aula caso o/a professor/a não tivesse dado ordem em contrário e, se o tempo assim o justificasse, as mediadoras responsáveis pelo caso acompanhavam o aluno em questão à respetiva sala de aula. Apesar de ser uma minoria, alguns professores não geriam bem esta situação e, para eles, o facto de estarem a resolver um conflito no EME não significava nada, chegando mesmo a ser desagradáveis comigo e com as restantes mediadoras dizendo *“Acham que isto é assim? Chegam aqui como se nada fosse? Estão à vontade, sentem-se que eu já trago um cafezinho”* disse a professora, ironicamente, na nossa presença. (notas de terreno 26/11/14). Estes casos aconteceram esporadicamente mas retratam bem a resistência que ainda se sente na escola face à mediação, por parte de alguns professores. Se neste caso a questão é a resistência face à mediação, em outros casos também foi visível a falta de conhecimento acerca dos pressupostos da mediação socioeducativa. Mais uma vez reportando-me a um exemplo em concreto, uma professora dirigiu-se ao EME para pedir ajuda com uma turma de sétimo ano visto que alguns alunos da sua direção de turma precisavam de ajuda para *“passar os cadernos diários a limpo”* (notas de terreno 06/11/14). Neste pedido efetuado pela professora, posso constatar que o desconhecimento acerca da profissionalidade do mediador socioeducativo influenciou em larga medida o seu pensamento. A mediação socioeducativa bem como o EME não pressupõe a realização de tarefas diretamente relacionadas com as questões da matéria curricular. A escola dispõe de serviços e técnicos apropriados para esse fim. Estas foram as duas principais dificuldades em termos da relação com os professores que mais se fizeram sentir, por um lado a resistência e por outro a falta de conhecimento acerca da profissionalidade.

6.3. A influência sentida

Outro aspeto que considero pertinente refletir é a influência que professores e funcionários tiveram ao nível da minha visão acerca de

determinado aluno. A dada altura conversava com um aluno do CV que me estava a ajudar a colocar umas cadeias do EME no sítio e que lá estava pois tinha sido expulso da sala de aula. Após o aluno ter saído do gabinete uma professora diz-me: *“Ele parece simpático mas não é, é muito manipulador”* (notas de terreno 30/10/14). Compreendo que os professores tenham uma visão dos alunos mais aprofundada mas o facto de o verbalizarem sobretudo para mim que numa fase inicial não conhecia o contexto nem os intervenientes, tornou-se muito desagradável pois mesmo que me quisesse distanciar dessa representação de cada vez que falava com o aluno dava por mim a pensar no que a professora tinha dito que com certeza tinha motivos para o dizer mas motivos esses que eu não conhecia nem tão pouco partilhava da mesma opinião. Foi difícil despir essa influência e construir as minhas próprias representações quando obtinha comentários deste género.

6.4. As conversas informais: o lugar dos CV

Ao longo do estágio foi possível ir estabelecendo diversas conversas com professores e/ou funcionários e também outros técnicos da escola sobre determinadas temáticas que contribuíram para compreender mais concretamente determinadas questões. Neste caso, refiro-me especificamente às representações e opiniões que fui conseguindo absorver por exemplo, nos almoços na sala dos professores onde estava juntamente com outros professores.

Sempre que o tema era os alunos dos CV, era extremamente visível o desagrado e até repulsa com que alguns professores se referiam aos CV, alegando que são alunos que não sabem estar, não têm respeito por ninguém e que não é possível sequer dar uma aula a uma turma destas chegando mesmo a dizer que apenas se passa o tempo. Claro que existem professores que não têm esta visão dos alunos mas a grande maioria demonstra um grande descontentamento em ter de lecionar esta componente curricular o que, por si só, já influencia a forma como os próprios alunos encaram as aulas.

Posso assumir que esta questão se tornou um constrangimento à intervenção mas ao mesmo tempo uma potencialidade pois se por um lado as opiniões que os professores manifestavam poderiam influenciar a minha

intervenção, por outro também funcionou como aprendizagem visto que ainda existe muito para trabalhar relativamente ao lugar que estes alunos ocupam na escola que são, por si só, colocados à margem devido às condições sociais e culturais de que são provenientes. A opinião que eu construí ao longo da intervenção aproxima-se à visão do professor apenas na medida em que estes alunos necessitam claramente de ser acompanhados por profissionais da educação, psicologia, assistente social, contudo não partilho da opinião de rotular os alunos dos CV negativamente pois isso irá, desde logo, influenciar a forma como estes encaram a escola e a sua importância nela.

6.5. Balanço final da intervenção

O meu contacto com a Escola Básica 2/3 de Fânzeres, ainda que em contexto de estágio, revelou-se extremamente relevante tanto para o meu conhecimento acerca de uma instituição que sempre me despertou interesse – a escola – bem como para a minha continuidade em termos profissionais nesta área. Foi possível, ainda, construir uma visão e um conhecimento acerca daquilo que é uma escola TEIP, do seu modo de funcionamento, das características que uma escola deste género apresenta bem como de todo o funcionamento e organização dos membros docentes. O contacto com os alunos foi muito enriquecedor visto que consegui partilhar experiências com eles e funcionar como motivadora e, além de profissional, fui uma amiga disposta a ajudar. O facto de conseguir fazer com que eles me vejam como alguém em quem podem confiar foi muito enriquecedor e gratificante. A meu ver, ainda que este meu contacto não tenha produzido mudanças a nível imediato (de uma forma geral) tenho a certeza que a longo prazo irá surtir frutos e que se irão lembrar das experiências que partilhei com eles.

Ao nível de todas as atividades que desenvolvi, posso destacar duas que me possibilitaram uma maior aprendizagem: as aulas de convivência e, sem dúvida, a intervenção com os CV. As aulas de convivência foram um contexto de ação privilegiado pois foi possível estar em contacto próximo com os alunos e compreender qual a visão que detêm da escola, dos professores e de toda a restante comunidade escolar. Ao desenvolver sessões temáticas com eles foi possível também compreender o envolvimento que têm enquanto turma

e a sua própria dinâmica. As questões do *bullying* e a forma como devemos agir para prevenir e saber lidar com este fenómeno foram sempre centrais visto que a própria escola trava uma luta no sentido de diminuir os casos de conflito entre alunos e por isso mesmo a intervenção com a turma de sétimo ano funcionou nesse sentido. Em termos de resultados, como já referi, com uma intervenção limitada em termos de tempo disponível e de continuidade no contexto, não é possível palpar resultados concretos contudo, no balanço que efetuei com a turma para compreender os aspetos bons e menos bons da intervenção, foi possível apurar a importância que as sessões tiveram em termos da mentalidade dos alunos e do próprio conhecimento que estes alcançaram com as sessões. Se, no início da intervenção, os alunos contemplavam a escola como um lugar onde eram obrigados a estudar, a estar sentados numa cadeira desconfortável e a realizar tarefas, no final foi possível compreender que a escola é, afinal, mais do que isso: é um lugar privilegiado para se conviver, aprender e estabelecer relações, o que constitui, a meu ver, aprendizagem e mudança de posicionamento e visão destes alunos face à escola.

“Gostei muito porque é muito fixe”

“(...) provou que, como turma, conhecemo-nos bem uns aos outros, o que é ótimo e prova a união da turma. Foi importante para nós.”

“Foi importante. Pode não ter aberto a mente de alguns alunos mas penso que terá aberto de alguns o que contribui para um dia se tornarem adultos responsáveis e possivelmente bons pais.”

“Achei importante porque assim podemos conversar (...)”

“O que mais gostei foi falarmos sobre o que achamos (...) foi importante porque ajudou-nos com a vida.”

“Ensinou-nos a ter autoestima (...)”

Notas de terreno 13/05/2015.

A intervenção com os CV foi uma atividade igualmente importante tendo em conta que constituiu o meu foco ao longo da minha permanência no terreno. Após ter efetuado pesquisa no âmbito da legislação que sustenta esta

modalidade educativa, foi interessante estabelecer algumas comparações entre o que está estipulado teoricamente e o que se observa empiricamente no contexto.

Uma questão que me parece pertinente é a questão das estratégias que o/a professor/a utiliza para cativar a atenção dos alunos tendo em conta que estamos perante turmas de praticamente trinta alunos que, pelo seu percurso até então, se encontram desmotivados e não encontram sentido na escola. Por isso mesmo torna-se necessário, a meu ver, desenvolver estratégias de motivação para que os alunos se sintam mais motivados pela aprendizagem e pela própria frequência da escola. Como podemos constatar através do plano curricular dos CV, este é constituído pela componente geral, complementar e vocacional. As duas primeiras estão mais voltadas para a componente teórica que se aproxima do ensino regular enquanto a última se direciona para a atividade profissional em si. Ao longo da minha presença no contexto consegui perceber que a maior parte dos alunos dos CV não se identifica com as atividades vocacionais que o currículo pressupõe. Já nos CEF's, a oferta de formação acabava por ser mais direcionada visto que cada curso se especializava numa área e os estudantes optavam consoante os seus interesses pessoais.

Relativamente à questão das estratégias que os professores devem desenvolver para cativar estes alunos, foi possível perceber, mediante conversas informais que fui estabelecendo com professores, que a utilização de metodologias ativas que promovam a intervenção participativa dos jovens, no sentido de valorizar os seus saberes e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos é uma estratégia fundamental para cativar o interesse bem como a utilização das novas tecnologias, enquanto estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem em contexto de aula. As visitas de estudo, neste tipo de cursos revelam também importância pois colocam os alunos em contacto com diferentes contextos. Estas estratégias funcionam como um complemento à aprendizagem na aula e podem funcionar como uma oportunidade de aproximação à realidade do mundo do trabalho.

O mediador socioeducativo deve trabalhar também as mentalidades do professor: a visão que alguns professores têm acerca de alguns alunos é de desistência, de que aquele aluno já não vale a pena. É necessário também que os professores mudem esta mentalidade, apesar de ter plena consciência de que não é um trabalho fácil de fazer. Através das conversas informais, pude também perceber que tipo de representações os professores têm dos alunos que frequentam os CV: de uma forma geral são alunos desmotivados em termos teóricos, indisciplinados e que, por exemplo, numa turma de 24 alunos, existe uma média de 3 ou 4 alunos interessados. (notas de terreno 30/04/15). O seu percurso vê-se prejudicado devido à desvalorização que demonstram da escola e, conseqüentemente, a acumulação de retenções no seu percurso escolar. Estas condições acabam por determinar um perfil de aluno que, geralmente, apresenta dificuldades de aprendizagem e/ou dificuldade de integração. Contudo, existem outros profissionais, por exemplo a mediadora da escola, que consegue decompor este discurso e, apesar de assumir que são alunos maioritariamente desmotivados e desinteressados, também assume que o professor deve procurar estabelecer uma relação proximal para que seja exequível e possível adaptar o processo de aprendizagem às necessidades educativas dos alunos. (notas de terreno 22/04/15).

Como já referi no tópico sete deste capítulo, o lugar destes alunos na escola não deve ser colocado em causa por contrariarem o percurso regular de ensino. Visto que esta oferta é direcionada e pensada tendo em vista o sucesso e integração de todos os alunos, é necessário um maior envolvimento e formação dos professores para lecionar estes cursos pois, na maior parte dos casos, os professores que lecionam estes cursos não têm formação científica/pedagógica para tal – tendo em conta que, com o fim dos CEF's as escolas estão limitadas aos recursos de que usufruem - e os maus resultados dos alunos, a falta de acompanhamento a nível familiar e os sucessivos confrontos e comportamento irregular faz conduzir a uma falta de motivação dos professores, na minha ótica e tendo em conta o que presenciei ao longo do estágio. Considero que estes cursos constituem uma orientação para o aluno fazer uma opção mais consciente no que respeita ao seu projeto de vida pois esta componente curricular alternativa disponibiliza um leque de ofertas

formativas diversificadas que os ajudam a fazer opções. Apesar de esta oferta formativa ser um passo essencial para o sucesso educativo de todos os alunos, não é suficiente nem se traduz em resultados favoráveis atuando isoladamente. Quero com isto dizer que é necessário que as escolas atuem no sentido de fornecer condições de equidade aos alunos de forma a alcançarem o sucesso educativo e estas condições passam pela capacitação dos professores com formação e estratégias adequadas para lecionar estes cursos. Ainda nesta linha de pensamento, é importante que a escola não coloque à margem estes alunos devido à sua condição socioeconómica e/ou cultural. É necessário, assim, que as escolas estejam capacitadas com profissionais do ramo da educação que possam intervir neste sentido, contribuindo para uma escola com sentido para todos.

Acima de tudo é necessário ter em conta as especificidades de cada aluno, pois cada aluno é um aluno e tem a sua singularidade. Segundo Sampaio (2005), “ (...) *Não basta às escolas falar do tema da participação dos jovens, se esta não for potenciada no quotidiano da escola (...)* ”. É necessário que se operacionalizem estas questões teóricas para que efetivamente se verifiquem na prática.

7. A avaliação da intervenção: uma perspetiva

“ (...) *Avaliação refere-se à determinação do mérito, ou valor, de um processo ou do que dele resultou (...)* ” (1997:8).

Ao estabelecer o primeiro contacto com a escola foi possível perceber que dinâmicas estavam subjacentes e até perceber quais as principais fraquezas, forças, oportunidades e ameaças. Para a escola, a questão do conflito entre alunos ou entre aluno/professor constitui a principal fraqueza e é por esse mesmo motivo que o estágio se desenvolve em torno destas questões atuando ao nível do EME – Espaço de Mediação Escolar, onde desempenho o papel de mediadora socioeducativa, dando especial enfoque à gestão dos conflitos seja entre aluno-aluno ou entre aluno-professor. Neste sentido, isto é, tendo em conta que a escola realizou um diagnóstico e considerou pertinente que a minha atuação fosse em torno da questão da mediação escolar é porque considerou necessária a minha intervenção nesse âmbito. Assim sendo, esta “*encomenda*” vinda de alguém superior poderia ser facilmente enquadrada numa avaliação de carácter externo, visto que “*(...) se caracteriza pela fixação de objectivos que justificam a realização da acção pela sua pertinência social, económica e/ou profissional.*” (2001:109). Dito de outro modo, a questão dos conflitos entre os alunos constitui uma fragilidade para a escola e, por isso mesmo, é pertinente que se atua face a esta situação. Trata-se então, de um projeto orientado para a resolução de um problema inicial ao qual visamos dar uma resposta efetiva. Inserimo-nos, então, numa lógica de “*trabalhar para*” a resolução de algo aproximando-nos de uma visão mais instrumentalista/tecnicista. Desde logo estamos a trabalhar no sentido de atenuar uma questão visto que a sua resolução ou apaziguamento tem pertinência social, neste caso.

No entanto, desde este encontro principal até ao presente já foram várias as mudanças levadas a cabo tanto a nível de reformulação de objetivos como das próprias atividades pensadas inicialmente. Por exemplo, visto que o EME – Espaço de Mediação Escolar é um contexto recente na escola (com apenas um ano de existência) foram necessárias várias alterações tanto ao nível do espaço físico em si como das dinâmicas adotadas para que

conseguíssemos chegar o mais perto possível da comunidade escolar. Esta avaliação das necessidades foi sempre discutida em parceria com a restante equipa de intervenção, isto é, “ (...) *decorre, primordialmente, da sua realização em função de objectivos fixados no interior da acção (...)*” (2001:109). Além disso, as atividades/dinâmicas levadas a cabo dependem muito dos interesses dos alunos, da equipa multidisciplinar e da própria resposta que vão dando às iniciativas o que torna ainda mais visível a questão do “*trabalhar com*”, ou seja, no sentido de um projeto mais orientado para a transformação dos sujeitos e dos contextos em que estes estão inseridos visando a sua emancipação e autonomia face à situação. Aproximamo-nos de uma visão emancipatória de conceber o projeto.

A metodologia adotada num determinado processo de intervenção é já uma característica importante para nos distanciarmos ou aproximarmos de determinado modelo de avaliação: subjetivista ou com carácter mais objetivista. No contexto de estágio no qual me insiro, a voz dos sujeitos assume um carácter de extrema importância e, por isso mesmo, as principais técnicas utilizadas para a recolha de dados são as conversas informais das quais resultam notas de terreno e respetiva análise de conteúdo.

É importante, nesta fase mais conclusiva do relatório, posicionar-me como avaliadora do projeto de investigação/intervenção que desenvolvi e é igualmente importante colocar em diálogo duas perspetivas de avaliação que mencionei anteriormente. Visto que o contexto de intervenção que me refiro é um contexto onde a subjetividade está bastante presente precisamente por ser um contexto onde existe uma multiplicidade de atores (professores, alunos, funcionários, técnicos especializados e outros membros da comunidade escolar), não me parece descabido que as duas perspetivas de avaliação se complementem e dialoguem entre si. O objetivo deste tópico é, de facto, perceber e aferir de que forma estão presentes estas duas valências e perceber quais os motivos que levam a que faça realmente sentido este diálogo. Irei centrar-me em dois momentos que caracterizam bastante bem a minha ação e que me permitem fazer um paralelismo com os diferentes modelos de avaliação – externa e interna -. Esses dois momentos resumem-se

ao estabelecimento de objetivos e às atividades dinamizadas pois são, no meu entender, os momentos nos quais se torna mais visível a questão da reestruturação de objetivos, da tomada de consciência da qualidade da intervenção e também dos resultados produzidos.

A metodologia adotada num determinado processo de intervenção é já uma característica importante para nos distanciarmos ou aproximarmos de determinado modelo de avaliação seja ele subjetivista ou com caráter mais objetivista. No contexto de estágio, a voz dos sujeitos assume um caráter de extrema importância e, por isso mesmo, as principais técnicas utilizadas para a recolha de dados são as conversas informais das quais resultam notas de terreno e respetiva análise de conteúdo. Como podemos constatar, estas metodologias de recolha de dados transportam-nos para um tipo de avaliação de caráter mais subjetivo.

No âmbito do primeiro ano do mestrado em Ciências da Educação e inserido na Unidade Curricular específica de domínio foi possível perspetivar alguns objetivos que funcionariam como organizadores da ação, ainda sem conhecimento do contexto de estágio. Chegada ao contexto, a reformulação destes objetivos tornou-se imprescindível pois não era exequível aplicar uns objetivos sem os ajustar ao contexto. Tal como nos diz Capucha (2008), é desejável que “ (...) *as decisões de mudança e as ideias que lhes dão corpo se organizem a partir do geral para o particular, ou seja, das orientações e objectivos gerais para as acções específicas, e do abstracto para o concreto, isto é, das ideias para a realidade concreta (...)* ” (2008:13). Quando adequamos os nossos objetivos gerais ao próprio contexto onde se irá desenvolver o projeto de intervenção, estamos a passar do abstrato/pensamento/ideias para o concreto/ação. Um dos exemplos concretos deste adequar dos objetivos ao contexto e às dinâmicas deste é, por exemplo, excluir dos objetivos principais o contacto direto e monitorizado com as famílias/encarregados de educação dos alunos. Seja por razões de tempo ou da própria (in) disponibilidade das famílias/encarregados de educação, assumi que não seria exequível esse contacto. Ao considerar, enquanto investigadora, que não seria pertinente este contacto, realizei uma avaliação das necessidades relativamente aquele objetivo em específico.

Esta reformulação de objetivos é importante pois permitiu realmente perceber o que é mais apropriado para o contexto naquele âmbito. Assim, a avaliação é contínua e participada o que nos remete para um tipo de avaliação *on-going*/formativa pois acontece no decorrer do processo, avaliando a eficácia e eficiência do projeto e define a ação futura, remetendo-nos também para a importância do diagnóstico contínuo.

Um outro momento que permite perspetivar a avaliação neste contexto são as atividades desenvolvidas até ao momento. Já foram dinamizadas diferentes atividades no âmbito do estágio e estas atividades surgiram por iniciativa quer da própria escola quer da minha iniciativa enquanto profissional no contexto.

Desde logo e visto que o meu local principal de intervenção seria o EME, era importante transmitir e colocar a comunidade escolar a par disso e por isso mesmo foi efetuada uma divulgação do EME a todas as turmas de todos os anos de escolaridade, como já referi e caracterizei. Esta divulgação foi importante por diversos motivos: o espaço físico não era o mesmo, os profissionais envolvidos não eram os mesmos e a própria lógica de atuação não seria a mesma e por isso mesmo esta divulgação inicial foi bastante pertinente. No final, foi efetuado o balanço geral desta atividade. Neste caso em específico, parece-me que o tipo de avaliação aqui presente é de uma lógica de avaliação interna, se considerarmos que *“Para qualificar a avaliação como sendo ‘interna’ ou ‘externa’, socorre-se do estatuto e da relação que a pessoa do avaliador tem com o programa, acção ou instituição a avaliar (...)”* (2001:108). Neste caso, a dinamização e posterior avaliação desta atividade partiu da minha própria iniciativa e não de uma “encomenda” realizada previamente.

No entanto, no decorrer destes meses de contacto com o contexto, as atividades desenvolvidas não foram única e exclusivamente pensadas no âmbito da minha intervenção, isto é, a própria escola também “encomendou” algumas atividades por se considerar que seria pertinente para o contexto e para o seu próprio plano de intervenção. Algumas atividades que são exemplo disso são, por exemplo, as assembleias de alunos, os encontros temáticos, a

criação e dinamização do Espaço de Convívio, aulas de convivência, entre outras. Estas atividades estão a ser desenvolvidas e dinamizadas por mim enquanto profissional, no entanto, existiu uma “encomenda” por parte da escola onde solicita que é pertinente trabalhar determinada questão e, por isso mesmo, era pertinente trabalhar no âmbito da convivência, por exemplo. As assembleias de alunos bem como os encontros temáticos são atividades nas quais estou envolvida e em algumas das quais sou a responsável principal mas existiu sempre um interesse inicial, uma “encomenda” que partiu da escola para trabalhar nesse âmbito.

Como já foi possível verificar, se por um lado existem indícios que nos aproximam de uma avaliação de carácter externo, isto é, que pressupõe uma ausência de participação dos avaliadores na atividade ou projeto a ser avaliado, também podemos facilmente verificar que este projeto de intervenção também possui características de uma avaliação interna, ou seja, onde os avaliadores têm voz ativa no próprio desenvolvimento do projeto. Neste caso aproximamo-nos da avaliação como um processo/avaliação *on-going* e na lógica do trabalhar com a comunidade e não do trabalhar para a comunidade.

A avaliação externa verifica-se quando a escola tem um interesse e faz uma “encomenda” para que a equipa de intervenção atue em determinado sentido e a avaliação interna verifica-se, por exemplo, quando estou a intervir nesse âmbito mas ao mesmo tempo vou discutindo possibilidades, opções e dinâmicas junto da restante equipa de intervenção o que nos reporta para uma avaliação contínua. Este aspeto verifica-se quando se realizam as reuniões com os membros da equipa do EME, onde se discute o processo de determinada atividade, quais os principais efeitos, os principais êxitos e fracassos, os efeitos imprevistos e possíveis recomendações de melhoria para compreender até que ponto aquela atividade foi sinónimo de mudança para o contexto em questão.

Como podemos constatar, a avaliação é um “termo elástico” pois podemos avaliar um contexto sob várias perspetivas e, no caso de uma escola TEIP, essa elasticidade do termo torna-se mais visível. Se, por um lado verificamos a avaliação como prestação de contas que se foca nos resultados para fornecer informação, por outro também verificamos a avaliação como um

processo contínuo que visa identificar, obter e proporcionar informação útil com o intuito de orientar para a tomada de decisões, tentando solucionar determinado problema e promover a compreensão dos fenómenos.

A existência destes dois modelos e o facto de fazer sentido a existência de ambos os modelos avaliativos no mesmo projeto de intervenção faz com que nos aproximemos de uma lógica de avaliação como investigação, de investigação-ação que se caracteriza por ser uma forma de investigação social, sistemática, planificada e dirigida de forma a proporcionar dados válidos e informação relevante para apoiar decisões, existindo assim um investigador-coletivo: nós.

7.1. Balanço global e pertinência da avaliação

Quando pensamos em desenvolver um projeto de intervenção, é importante ter em conta que este deve contribuir de alguma forma para a mudança social, isto é, deve ser um contributo importante para acrescentar algo de novo à sociedade em geral. Para tal, é necessário ter em conta alguns passos que poderão servir de orientadores da nossa ação: primeiramente projeto visado seguido do projeto plano e projeto processo, terminando com o projeto produto que será o resultado final de todo o trabalho efetuado. Ao desenvolvermos um projeto tendo em conta estas fases, estamos a adequar o nosso trabalho ao contexto no qual estamos inseridos o que nos leva a efetuar uma contínua avaliação do nosso trabalho, inserindo-nos assim, num modelo qualitativo da avaliação e direcionando-nos para um tipo de avaliação on-going e de processo. No meu contexto de estágio, parece-me que esta característica da avaliação contínua e também de um diagnóstico contínuo e sempre presente na minha ação são bastante visíveis quando nos referimos às atividades, por exemplo e à forma como estas se dinamizam e ao papel que os sujeitos desempenham.

Um dos aspetos que também nos remete para uma avaliação contínua neste contexto de estágio é o facto de existirem reuniões/encontros regulares com os elementos de intervenção. Estes encontros têm como objetivo verificar até que ponto determinada atividade está a fazer sentido ou não, verificar o

impacto que está a ter e se se justifica existir determinadas alterações para uma melhor adequação ao contexto.

Assim, posso considerar que a avaliação numa escola TEIP faz todo o sentido. Tal como Leite, Rodrigues e Fernandes (2006) nos dizem, “ (...) *essa avaliação poderá constituir um ponto de partida para a organização de mudanças positivas, principalmente se for estruturada em processos de autoavaliação que comprometam todos os elementos da comunidade escolar na identificação dos seus pontos fracos e dos seus pontos fortes.*” (2006:22). Esta avaliação constante das atividades remete-nos para o conceito de autoavaliação que, tal como as autoras defendem, é um conceito de extrema importância quando nos referimos ao contexto escolar: “ (...) *na perspetiva do conceito de avaliação que nos orienta (...) em que se comprometem os próprios agentes (...) é evidente a importância do recurso a processos de auto-avaliação.*” (2006:25).

Assim, com a elaboração desta meta-avaliação foi possível colocar em cima da mesa todo o projeto e esmiuçar todas as suas vertentes de forma a compreender que, num projeto de intervenção, ambas as dimensões da avaliação podem estar presentes. Como vimos anteriormente, ainda que possa existir uma “encomenda” e um pedido inicial para atuar em determinado sentido bem como a prestação de contas no final pois é sempre necessário dar conta do trabalho que desenvolvemos (avaliação como *accountability*), a minha colaboração e de toda a equipa é constante, bem como a discussão das possibilidades, efeitos e dos possíveis resultados. Neste caso, assumo uma postura de implicação e compromisso no processo e, posicionando-me como avaliadora, a minha participação é fundamental na dinamização da própria intervenção, o que confere mais ênfase, neste contexto, a uma avaliação do tipo qualitativa/*on-going*, e que nos transporta para uma avaliação com carácter formativo onde o diagnóstico é constante. Afastamo-nos, neste sentido, de uma avaliação *ex-post*, que, tal como nos diz Monteiro (2000), “(...) *a avaliação ex-post (...) ou somativa (...) é aplicada no fim de um programa (...) tem como objetivo fundamental estabelecer se uma ação produziu os resultados ou efeitos esperados.* (2000:142). Aproximamo-nos de um modelo subjetivista da avaliação e de avaliação formativa visto que não pretendemos apenas

descrever os resultados nem apenas evidenciar e confirmar efeitos, assim como não aplicamos a avaliação apenas no início do projeto nem apenas no final, mas sim no decorrer do mesmo, isto é, efetuamos uma avaliação retrospectiva. *“A avaliação formativa (...) ocorre durante o desenrolar do programa, interessando-se não só pela eficácia e eficiência do mesmo, mas igualmente pela metodologia desenvolvida.”* (2000:142). Em suma e adotando uma postura de avaliadora do projeto, posso concordar com o autor na medida em que,

“ (...) à avaliação qualitativa são cada vez mais associados princípios enquadráveis na filosofia de uma lógica de articulação entre investigação e ação (...) sem necessariamente descurar princípios de análise quantitativa (...) preocupação em torná-la numa ação participativa e democrática (...) conceção de avaliação como instrumento de mudança.” (2000:143).

Capítulo VI

O papel do profissional das Ciências da Educação no terreno

Este capítulo constitui precisamente o último capítulo do meu relatório de estágio e pretende, essencialmente, refletir acerca do papel que um profissional das Ciências da Educação tem no plano profissional, mais concretamente a sua relevância em contexto escolar, fazendo sempre o paralelismo com a questão da intervenção com os CV que foi o meu âmbito de atuação no contexto de estágio. Esta fase do relatório é também importante para projetar a minha profissionalidade e é também a altura ideal para ponderação e reflexão acerca daquele que será o meu papel profissional futuro, tendo em conta todas as virtudes e vulnerabilidades que poderão, eventualmente, surgir.

8. A cientificidade das Ciências da Educação

A questão da cientificidade em Ciências da Educação é um tema que me parece pertinente tendo em conta tudo o que foi mencionado anteriormente e tendo em consideração que a profissionalidade das Ciências da Educação ainda está a ganhar relevo e a tornar-se reconhecida socialmente.

Assim sendo é importante refletir um pouco acerca da construção sócio histórica da cientificidade em Ciências da Educação. Segundo diversos autores, esta tem presentes três eixos de racionalização educativa ou formas de educação: eixo da ação; experimental e eixo emancipatório. No primeiro eixo – da ação – temos como principal representante Durkheim. Este desloca a cientificidade em educação do campo das ciências naturais e morais e define ciência como o estudo metódico de factos homogéneos com o intuito de os conhecer e não de os julgar. Segundo o autor, existe uma separação entre sujeito e objeto, isto é, a educação assenta numa distância entre quem sabe e quem escuta²⁸. Por seu turno no eixo experimental há uma desqualificação do vivido e do saber prático e a cientificidade em educação baseia-se na neutralidade axiológica dos meios técnicos. Neste caso, há uma sucessiva comparação e julgamento. Tem de existir quantificação daquilo que se sabe e por isso mesmo as notas e exames são privilegiadas. Há uma desvalorização da subjetividade e, assim sendo, o senso comum não interessa. No caso específico da minha intervenção com os CV, esta desqualificação das vivências

²⁸ Esta visão de cientificidade direciona-nos para o paradigma da instrução – Capítulo I.

não acontece, pois a intervenção é muito centrada nas próprias vivências dos jovens. Por fim, surge o modelo emancipatório que se apoia nos pressupostos psicológicos, éticos e pedagógicos. Aqui, confere-se importância ao papel do aluno, assumindo este um papel fulcral na aprendizagem. A escola funciona como um contexto que pode colmatar algumas desigualdades sociais. Apoiase na psicologia mas acrescenta pressupostos éticos. Assim sendo, reconhece-se a capacidade de pensar do aluno antes dos saberes ensinados.²⁹

Tanto Rui Canário como José Alberto Correia conferem importância à temática do impacto social das Ciências da Educação. O primeiro autor diz-nos que “ (...) *a relação entre o científico e o social é marcada, em todas as circunstâncias, pela sua complexidade, mas é possível estabelecer uma distinção fundamental entre as ciências que se ocupam do mundo natural e aquelas que tratam do mundo social.*” (Canário:2003). Ainda segundo Canário (2003), “ (...) *Dois características essenciais permitem distinguir o conhecimento científico de outras formas de conhecimento: a primeira característica consiste no primado da teoria e a segunda na existência de um método consciente, explicitado e permanentemente sujeito a revisão crítica.*” De uma forma global, Rui Canário transmite-nos, relativamente à utilidade das Ciências da Educação, muitos aspetos que importa mobilizar para esta reflexão: que o trabalho de investigação representa uma resposta a uma “procura” social; que as ciências da educação atuam como “caçadoras de mitos” pois há uma produção de uma visão “desnaturalizada” do campo dos fenómenos educativos; que as Ciências da Educação contribuem para o aumento da reflexão e lucidez de todos/as os/as atores/as educativos/as e também para reformular problemas ‘mal colocados’.

Do ponto de vista de José Alberto Correia, “*Uma das originalidades mais marcantes das Ciências da Educação reside na impossibilidade de se lhes atribuir um estatuto epistemológico estável através da “adaptação” dos sistemas de legitimação que definiram a cientificidade das Ciências da Natureza.*”

²⁹ Remetemo-nos, então, para o paradigma da comunicação – Capítulo I.

No que toca aos campos da pesquisa, podemos verificar que existe uma articulação com os campos axiológico, doxológico, epistémico e da procura social. Relativamente ao campo da procura social, este torna materialmente possível a produção de conhecimentos científicos e participa no processo da sua validação. Deste modo, podemos verificar, através da intervenção, que a investigação levada a cabo não usufruiu de qualquer financiamento. Caso usufrísse, este poderia influenciar a escolha das problemáticas e reforçar as tendências para o desenvolvimento das dimensões “normativas e prescritivas” da investigação. Temos também o campo axiológico que é precisamente o campo dos valores sociais e individuais que condicionam a investigação: é o campo, por assim dizer, da implicação. Neste campo, os valores socioculturais influenciam a escolha das problemáticas e os valores individuais imprimem orientações específicas á investigação. Relativamente ao campo doxológico, este caracteriza-se por ser o campo do saber não sistematizado, da linguagem e das práticas quotidianas. Podemos assim, afirmar que este é o campo da opinião, do senso comum. Ora, este é um campo extremamente valorizado ao longo de toda a minha intervenção, pois valorizo muito as representações que cada criança/jovem atribui a determinada circunstância e em determinado contexto. Por último, temos o campo epistémico: este é o campo dos conhecimentos num dado domínio disciplinar: teorias, métodos e técnicas de investigação disponíveis num dado momento histórico e é também o campo das modalidades de legitimação dos processos de produção de conhecimentos científicos e de modelos de desenvolvimento da ciência.

Como já referi, as conversas informais foram extremamente relevantes e fizeram parte de toda a minha intervenção, seja na intervenção com os alunos, seja na observação participante e diálogo com professores, funcionários e outros técnicos. Pierre Bourdieu, na sua obra “A Miséria do Mundo” fala-nos acerca da relação que se estabelece entre o “entrevistador” e o “entrevistado”. O autor fala-nos do tipo de relação que se deve estabelecer nesta relação de entrevista, que posso remeter para as conversas informais, sendo neste caso concreto, numa relação de pesquisa e investigação em Educação. *“É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo (...) de maneira unilateral (...) às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado.”*

“Procurou-se então instaurar uma relação de escuta activa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida (...)” (pp. 695). Bourdieu diz-nos também que temos de ter em conta determinadas características para que a relação de pesquisa seja a mais próxima possível. *“Para que seja possível uma relação de pesquisa o mais próxima possível do limite ideal, muitas condições deveriam ser preenchidas (...) principalmente ao nível da linguagem utilizada e todos os sinais verbais ou não verbais próprios a estimular a colaboração das pessoas interrogadas (...)”* (pp. 696). Ainda relativamente á postura do investigador, e tal como defende o autor, foi importante estabelecer, enquanto profissional, um papel de “amiga” pois assim poderia mais levemente obter informação. Ao longo da minha intervenção no contexto, os jovens foram tecendo conceções acerca da minha postura e também da minha própria ação. Ora, como posso facilmente constatar o facto de assumir uma postura que favoreceu a relação proximal, fez com que os alunos confiassem em mim e o papel de amiga (ainda que sempre limitado e influenciado pelo meu papel na escola) facilitou, em larga medida, a minha investigação enquanto observadora mas também enquanto interveniente na ação.

Para qualquer profissional das Ciências da Educação, principalmente para aqueles que, como eu, atuam no contexto escolar, é extremamente importante estar alerta para as questões da escola e da própria comunidade envolvente. Todas as escolas são contextos onde posso vir a desenvolver a minha ação enquanto profissional, mas as escolas TEIP são contextos mais específicos onde a atividade profissional deve estar mais direccionada, isto é, conhecendo o conceito TEIP, sabendo quais são os seus objectivos principais e as suas principais características, podemos adaptar o nosso olhar sobre determinadas situações ao contexto que temos perante nós. O profissional das CE está dotados/a de capacidade para interpretar o contexto e ajudar a escola em questão a procurar diferentes caminhos e possíveis soluções para os seus alunos. Estou, também, ciente de que a comunidade envolvente e o contexto familiar são muito importantes para o percurso académico e social dos alunos.

Quando nos referimos ao conceito de educação, temos presente que é um conceito difícil de ser definido tendo em conta que, ao falar de educação,

principalmente em contexto escolar, estamos a referir-nos a uma multiplicidade de atores que se encontram em condições sociais distintas e por isso mesmo a sua definição torna-se mais complexa. No entanto, e tal como nos diz Amado (2014), é fundamental que toda a investigação em educação esteja consciente da própria especificidade do conceito *“(...) já que ela define, também, a especificidade dos objetivos dessa mesma investigação bem como de todas as decisões de caráter metodológico (...)”*. (2014:19).

Quase todas as definições que diversos autores nos transmitem acerca do conceito de educação nos mostram que a noção de educação é muitas vezes um fenómeno de aperfeiçoamento pois caminhamos no sentido de *“(...) produzir mudanças desejáveis da sociedade e na cultura (...)”*. A intervenção com os CV, bem como a própria intervenção neste caso específico da escola, corrobora esta conceção na medida em que se pretende chegar a um consenso educativo, intensificando *“(...) valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre cidadãos e cidadãs (...)”* (2014:21). É neste âmbito que o profissional das Ciências da Educação deve intervir visto que

“(...) reúne o conjunto das disciplinas que tomam os fenómenos educativos como seu objeto central, quer perspetivando-os predominantemente no sentido da ação/intervenção (...) quer fazendo prevalecer preocupação por explicar e/ou compreender os fenómenos, tendo em conta os indivíduos (...) ou os contextos sociais e culturais em que os processos se verificam e desenvolvem (...)” (2014:26).

9. O profissional das Ciências da Educação no terreno

“(...) Aprender (...) é transformar-se e (...) isso leva à emergência de uma terceira pessoa (...) não acabada, não estática, sempre mestiça mas também sempre sujeita a novas reconstruções identitárias.” (2010:6).

A mediação em contexto escolar implica que exista uma terceira pessoa dotada de capacidade para agir em determinado sentido e esta tarefa pode ser desempenhada por agentes com especialidade teórica em questões sociais e mediação pois só assim estarão reunidas as condições para promover a comunicação e efetivar a técnica da mediação seja ela de conflitos ou não.

Assim surge uma nova identidade que é o mediador socioeducativo e este pode trabalhar em diversos locais desde as escolas aos contextos associativos e municipais. A mediação que pode exercer pode ir desde a mediação de conflitos, passando pela mediação intercultural até culminar na mediação comunitária. Esta intervenção requer do profissional envolvido algumas competências fundamentais de entre as quais se destaca o saber ouvir como essencial na comunicação, a motivação para a ação que passa pela própria vontade social para atingir determinada meta e também o respeito pelo outro como fazendo parte da ética profissional do mediador. Como qualidades pessoais que também são importantes para a construção desta profissionalidade destaca-se também a responsabilidade, o autocontrolo, a motivação, a paciência, inspirar respeito e também a resistência face a adversidades que possam surgir.

Além da mediação como resolução de conflitos podemos encontrar outros tipos de mediação, outras valências da mediação neste contexto tal como a mediação socioeducativa que ganha especial relevância e o objetivo principal passa pela regulação social que acaba por ser o principal objetivo da mediação.

Como foi possível verificar, num contexto TEIP, as práticas de mediação podem ser de carácter diverso tendo em conta todas as alterações que o conceito foi sofrendo ao longo dos tempos. Assim,

“Tendo em consideração a trajectória histórica da mediação, mas também as características da sociedade actual, poderemos talvez mais facilmente compreender as práticas tão diversas que podem encontrar-se sob a denominação de mediação, diluindo-a em atividades que já não relevam da competência da gestão de conflitos, mas sim da comunicação, da educação, da segurança (...)” (2009:2).

A mediação em contexto TEIP deve ser encarada como

“(...) uma nova forma de ação, que anuncia novas formas de coordenação das relações dos actores entre si (...) numa lógica comunicacional na medida em que o papel do mediador consiste em mobilizar todas as formas processuais para favorecer a comunicação entre as partes (...)” (2009:3).

Em suma, a profissionalidade de um mediador socioeducativo em contexto TEIP é sem dúvida uma mais-valia pois é nas escolas que as relações se aprofundam e onde as crianças e jovens crescem tanto a nível emocional como cognitivo e se este percurso for suportado e apoiado por profissionais multifacetados que comuniquem entre si e que possam dar apoio em várias áreas a aprendizagem torna-se mais produtiva e valorizada.

Tudo isto que foi refletido “(...) *pode ser feito na escola, com trabalho em equipa, onde o professor não esteja tão sozinho e a falar da comunidade (...) com a qual tem de haver muita comunicação e (...) mediação que (...) nem ele nem o diretor de turma conseguem concretizar sem outros profissionais em rede.*” (2010:14).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, David. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Editora.

Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Canário, Rui (2003). *O Impacto Social das Ciências da Educação*. VII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Universidade de Évora, 5,6 e 7 de Junho.

Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed (capítulo 5).

Barbieri, Helena (2003). *Os TEIP, o Projecto educativo e a emergência de perfis de território*. Educação, sociedade e culturas. N.º 20, 43-75

Berger, Guy (1992). *A Investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional*. Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 3/4, 23-36.

Bettencourt, Ana; Sousa, Maria (2000). *O conceito de Ensino Básico e as práticas de integração educativa*, in AAVV Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (pp. 13-44). Lisboa: IIE.

Bourdieu, Pierre (2001). Compreender. In Pierre Bourdieu (coord.) *A miséria do Mundo*. Edições Vozes, 693-733.

Campenhoudt, Luc Van, Quivy, Raymond (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.

Capucha, Luís (2008) *Planeamento e Avaliação de Projetos. Guião Prático*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Charlot, Bernard (2009). *A relação com o saber nos meios populares*. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbios. Porto: CIIE/Livpsic

Correia, José Alberto (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, José Alberto, Silva, Ana Maria Costa (2010). Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os actores, in Correia, José Alberto e Caramelo, João (orgs.). *A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas*. Edições Afrontamento: Porto, 13-32.

Correia, José Alberto, Silva, Ana Maria Costa (2010). Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os actores, in Neves, Tiago (org.). *Modelos de mediação social*. Edições Afrontamento: Porto, 32-43.

Correia, José Alberto, Silva, Ana Maria Costa (2010). Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os actores, in Jean-Pierre e Bonafé-Schmitt (orgs.). *Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social*. Edições Afrontamento: Porto, 45-57.

Fontaine, Anne (1988). Práticas Educativas e Motivação para a Realização dos Adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 4, 13-30.

Fortin, Marie Fabienne (1999). Noções de ética em investigação. In Fortin, Marie Fabienne; Brisson, Diane; Coutu-Wakulczyk, Ginette (orgs). *O processo de investigação: da concepção à realização* (pp.113-125). Lusociência: Loures.

Fortin, Marie Fabienne (1999). Abordagens de Investigação Qualitativa. In Rousseau, Nicole; Saillant, Francine (orgs). *O processo de investigação: da concepção à realização* (pp.113-125). Lusociência: Loures.

Freitas, C. (1997). "Princípios gerais para a avaliação de projetos" in Gestão e Avaliação de Projetos nas Escolas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 8-25.

Haraway, Donna (1988). Situated Knowledge: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14.3, 575-99.

Harding, Sandra (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. London: Routledge.

Jares, Xesús (2002). *Educação e Conflito. Guia de educação para a convivência*. Lisboa: Asa Editores.

Kuhn, Thomas S. (1989) *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70, 323-352.

Leite, Carlinda. (2007). Modos de fazer escola e flexibilização curricular. *Revista Construir Notícias* n.º 37. São Paulo: Editora Construir, pp. 146-167.

Leite, C. Rodrigues, L.; Fernandes, P. (2006). A auto avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação - um olhar reflexivo a partir de uma situação. Associação Portuguesa de estudos curriculares: Porto.

Lima L. C. (1987). Igualdade de Oportunidades de Sucesso. *In O Insucesso Escolar em Questão – cadernos de análise social da educação* (1987). Braga: Universidade do Minho.

Magalhães, J. B. (2010). *Horizontes da Ética. Para uma cidadania responsável*. Edições Afrontamento: Porto.

Monteiro, Alcides (2000) “A avaliação em projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática”, in *Sociologia, problemas e práticas, metodologias de avaliação*. N.º 22, Lisboa: ISCTE, pp. 137-154.

Sampaio, Daniel. (2005). *Participação Democrática dos Alunos na Vida Escolar*. In 8.º Congresso Mundial de Adolescência. Comunicação apresentada em conferência. Centro Cultural de Belém: Lisboa.

Santos, Boaventura de Sousa (2002) *A Construção de um Insulto*. Expresso, 23 de Março, 82-83.

Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 274-284.

Silva, A. M. C; Caetano, I. P.; Freire, M. A.; Moreira, T. Freire; Ferreira, A.S (2010). *Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. *Revista Portuguesa de Educação* 23 (2): 119-151.

Silva, A., Machado, C. (2009). *Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal*.

Terrasêca, Manuela (2001). *Avaliação de Sistemas de Formação*. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido. Porto: FPCE – Universidade do Porto, pp.114-130.

Torremorell, Maria Carme Boqué (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui.; Cosme, Ariana. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão

Vieira, R., Vieira, A. (2010) *A escola e a Educação Social: narrativas (auto) biográficas sobre mediação sociopedagógica*. In IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, São Paulo, Brasil, 26-29 Julho 2010 (pp. 2-15).

Legislação

Portaria n.º 292-A/2012

Despacho n.º 4653/2013

Diário da República, 2.ª série — N.º 192 — 3 de outubro de 2012

Outros documentos

Balanço da experiência-piloto 2012/2013 – Setembro 2013

Regulamento interno EB 2/3 Fânzeres 2013 – 2016

Projeto Educativo EB 2/3 Fânzeres 2013/2017

Endereços eletrónicos consultados

<http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2014/06/cursos-vocacionais/> consultado em 10/02/15.

<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=56225801AAAAA> consultado em 17/04/15.

<http://expresso.sapo.pt/sociedade/cursos-vocacionais-combater-insucesso-ou-limpar-estatisticas=f918605> consultado em 17/04/15.

ANEXOS/APÊNDICES

Índice de Anexos/Apêndices

Anexo I – Plano Anual de Atividades EME 2014/2015

Anexo II – Registo de Frequência EME / Estratégias de Mediação

Anexo III – Instrumento de Apoio às Aulas de Convivência

Apêndice I – Divulgação do EME

Apêndice II – Dia da Inclusão

Apêndice III – Semana da Paz e do Entendimento

Apêndice IV – Espaço de Convívio

Apêndice V – Aulas de Convivência

Apêndice VI – Intervenção com CV: apresentação do projeto

Apêndice VII – Intervenção com CV: resumos filmes apresentados

Anexo I – Plano Anual Atividades EME 2014/2015

EQUIPA DE COORDENAÇÃO TEIP - EME (+Mediadora)

| Atividades | Descrição Sumária | Dinamizadores | Público-alvo | Colaboradores | Data provável | Objetivos específicos | Eixos do Projeto Educativo | Estimativa Orçamental |
|--|---|--|-------------------------------|--|-----------------------------|--|-----------------------------------|------------------------------|
| Promoção/Divulgação do EME | Atividades de divulgação | Espaço de Mediação Escolar (EME)/Mediadora | Alunos | Estagiárias/Mestrandas | Outubro | Divulgar o Espaço e a sua ação, fomentando a participação ativa dos alunos | Eixo 2 | S/C |
| Assembleias de Alunos | Espaço de discussão com alunos representantes de turma | Espaço de Mediação Escolar (EME)/Mediadora | Alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos | DT's e Coordenadores de Estabelecimentos | Outubro Janeiro Abril | Estimular a participação democrática e mais ativa dos alunos em toda a vida escolar; Fomentar o seu envolvimento, através da Assembleia de Delegados de Turma, de acordo com o previsto no artigo 14º da Lei nº3/2008 | Eixo 2 | S/C |
| Aulas de Convivência | Espaço pedagógico de relacionamento pessoal | Espaço de Mediação Escolar (EME)/Mediadora | Alunos | Estagiárias/Mestrandas | Todo o ano | - Desenvolver boas práticas no domínio da educação para a não-violência e o auto-controlo. | Eixo 1 Eixo 2 | S/C |
| Efeméride "Semana da paz e do entendimento" | Realização de atividades promotoras da paz e do entendimento (Bancas, Oficinas, Debates...) | Espaço de Mediação Escolar (EME)/Mediadora Estagiárias/Mestrandas | Comunidade Educativa | Estagiárias/Mestrandas | Janeiro | - Levar à prática atividades que favorecem o clima e a convivência pacífica; - Sensibilizar os alunos para a efeméride | Eixo 2 | S/C |
| Encontros temáticos | 2 Pequenas palestras com alunos sobre temas do seu interesse (Bullying; ...) | Espaço de Mediação Escolar/Mediadora | Alunos | Psicóloga Estagiárias/Mestrandas | 2º e 3º Períodos | - Sensibilizar e promover nos alunos práticas de resolução de conflitos através de aprendizagens positivas | Eixo | S/C |
| Formação de Assistentes Operacionais | Realização de ações de Formação nas pausas letivas | Coordenadora EME e Mediadora – Maria do Céu Moura e Diana Quitério | Professores | Estagiárias/Mestrandas | 1º, 2º e 3º Períodos | - Promover a formação de AO, no domínio da resolução de conflitos, através de mediação | Eixo 2 | S/C |

| | | | | | | | | |
|---|---|--|------------------------------|------------------------------------|-------------------|---|--------------------------|------------|
| PLANO ESTAGIÁRIAS/MESTRANDAS FPCEUP | Acompanhamento de 3 estagiárias da FPCEUP | Coordenadora EME e Mediadora – Maria do Céu Moura e Diana Quitério | Estagiárias | Consultora TEIP – Dra Ariana Cosme | Todo o ano | | Eixo 4 | S/C |
| PROJETO JUSTIÇA PARA TODOS | Participação num programa Nacional, promovido pelo IPAV, promotor da cidadania e do direito. Este projeto inclui formação continuada às responsáveis pela sua promoção | Coordenadora EME e Estagiária – Maria do Céu; Sara Maciel | Alunos | Estagiárias/Mestrandas | De outubro a Maio | <ul style="list-style-type: none"> - Promover valores democráticos e da participação cívica ativa, informada e responsável - Despertar a consciência para a importância de compreender vários pontos de vista e promover soluções comprometidas com o direito - Ajudar a perceber como a lei pode promover a coesão social e provocar mudanças - Permitir, através de uma fórmula alternativa, introduzir na aprendizagem a educação para a justiça e os direitos humanos | Eixo 2 Eixo 3 | S/C |
| GRUPO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO | Sessões dirigidas a pequenos grupos de alunos, devidamente sinalizados para desenvolverem competências essenciais | EME Mediadora | Turma Âncora e 6º G | Estagiárias/Mestrandas | Todo o ano | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver processos de auto-regulação da aprendizagem - Promover de estratégias de estudo | Eixo 1 Eixo 2 | S/C |
| OFICINA DE ESTUDO | Criação de Espaços de de aprendizagem cooperativa em sala de aula, permitindo o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas nos alunos, aumentando a sua motivação para a aprendizagem | Mediadora/Estagiárias/Mestrandas | Alunos 2º e 3º ciclos | - | Todo o ano | <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver nos alunos competências sociais e académicas que permitam a sua intervenção e transformação no seu processo educativo e na própria sociedade - motivar a aprendizagem | Eixo 1 Eixo 2 | S/C |
| “CANTINHO DOS AMIGOS” | Criação de espaços de aprendizagem através da arte | EME Mediadora | Alunos 1º ciclo | Estagiárias/Mestrandas | | <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver nos alunos competências sociais e académicas que permitam a sua intervenção e transformação no seu processo educativo e na própria sociedade | Eixo 1 Eixo 2 | S/C |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | - motivar a aprendizagem através da arte | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

- (1) Atividade que implica interrupção das atividades letivas;
(2) - Atividade que não interfere com o normal funcionamento das atividades letivas;
(3) Atividade que prevê parcerias com outras instituições, participação de alunos na sua organização e colaboração com outros departamentos

OBSERVAÇÕES (registo de informações adicionais, consideradas relevantes): (*) Poderá implicar interrupção de algumas atividades letivas.

Anexo II – Registos de Frequência EME
Estratégias de Mediação



Registo de ocorrência

Enquadramento do conflito

Encaminhado por: _____

Hora: _____ Local: _____

Pessoas envolvidas:

Nome: _____ nº _____ Ano/Turma: _____

Nome: _____ nº _____ Ano/Turma: _____

Nome: _____ nº _____ Ano/Turma: _____

Nome: _____ nº _____ Ano/Turma: _____

Nome: _____ nº _____ Ano/Turma: _____

Nome: _____ nº _____ Ano/Turma: _____

Duração e complexidade do conflito

☐ prolongado ☐ recente ☐ episódio pontual ☐ outra. Qual? _____

Motivações

☐ brincadeiras

☐ desentendimentos

☐ insultos

☐ posse de objetos

☐ ameaças

☐ outra. Qual? _____

Tipo de conflito

☐ violência física

☐ violência verbal

☐ boatos e calúnias

☐ outro. Qual? _____

Reflexão sobre o sucedido

Propostas de resolução do conflito:

Objetivos e propostas para a resolução do conflito



Avaliação

Data: ____/____/____

Mediador/a

Estratégias de gestão da mediação

Animar: “Podes dizer-me mais alguma coisa? Estavas a dizer que... conta-nos como aconteceu”

Esclarecer: “Desculpa, mas creio que não compreendi bem... estavas a dizer que...”

Criar um bom clima: “Gostava de te agradecer e dar os parabéns por teres/terem optado por conversar e usar a mediação para resolver os vossos problemas”

Escuta ativa: “Se percebi bem” “Segundo entendi” (Parafrasear e resumir)

Legitimar: “Sinto que esta situação te deixa triste e não há problema em mostrá-lo”

Identificar interesses: “Compreendo que para ti é importante que... “ “segundo percebi, acreditas que...”

Realçar as coincidências: “Parece que ambos concordam em que... é assim” “ambos dizem que...”

Reconhecer: Os esforços positivos e o trabalho cooperativo. “Parece que estamos a fazer progressos...” “Estamos a conseguir cumprir as regras que acordámos no início... e isso é muito bom” (Passar das emoções para os valores, por exemplo a amizade)

Fazer perguntas abertas: “Como gostarias de ser tratado?” “Conta-me o que sucedeu” “O que gostavas que tivesse acontecido” “O que podemos fazer agora diferente?” (intenção positiva de mudança, não interessa tanto o porquê de ter mudado a sua versão.

Especificar: o acordo. “Quando vais devolver o que te emprestou?” “Onde?” “Pensas que os teus pais vão estar de acordo?”

Fazer perguntas fechadas: “Concordam com as regras?” “Comprometem-se a cumprir as regras?”

Estabelecer pontes para o futuro: “Se, por exemplo, amanhã acontecer uma situação semelhante, o que vão fazer?” “Quando amanhã ambos chegarem à escolas, como se vão cumprimentar?”

Competências a desenvolver:

- Pensamento crítico e criativo;
- Comunicação eficaz;
- Habilidade para estabelecer e manter relações interpessoais;
- Capacidade para tomar decisões;
- Autoconhecimento;
- Utilização adequadas das emoções e das tensões;
- Capacidade de empatia;
- Capacidade para resolução de problemas;

- Conceção positiva do conflito.

Papel e funções do mediador:

- Inaugura e mantém abertos os canais de comunicação entre as partes;
- Legitima e ajuda as partes a reconhecer os interesses e sentimentos dos outros, a obter revalorização e a conceder reconhecimento;
- Facilita o processo de exploração dos problemas, que permita às partes a consideração de diferentes pontos de vista, identificação de interesses e necessidades e a procura de opções satisfatórias para ambas as partes;
- Atua como agente da realidade na procura de uma solução razoável e viável;
- Permite que as partes desenvolvam procedimentos mais efetivos de comunicação e negociação.

Recursos do mediador:

Escuta ativa: Manifesta que estamos a tratar de compreender o que a pessoa está a dizer e a sentir, através do ponto de vista de quem está a falar. Implica não só a técnica, mas também a sincera disposição a empregar-la para se compreender o que nos estão a dizer. Usar a escuta ativa implica:

- Capacidade de gerar empatia (colocar-se no lugar do outro para compreender o que diz e como se sente)
- Demonstrar a essa escuta e empatia através do tom de voz, gestos, expressão, contacto visual, postura
- Evitar interromper, dar conselhos e fazer sugestões
- Evitar fazer referência a experiências próprias

Perguntas: Permitem obter informação sobre a situação, interesses e necessidades das partes, sentimentos em jogo, e permitir considerar outros pontos de vista, refletir sobre a sua visão do conflito, questionar-se acerca de perceções e interpretações, tomando em conta diversas opções. As perguntas podem ser abertas (como, quando, onde, porque sim, porque não, o que aconteceria se...), fechadas (confirmar dados, ou clarificar informação já proporcionada), ou circulares (para que se compreenda a influência recíproca entre os diversos elementos – conteúdo, relações entre as partes, contexto espacial ou temporal, pensamento de causa-efeito – “Como era a vossa relação entre este conflito?” “Como achas que se sentiu o teu colega quando lhe disseste...” “Como é que achas que o teu amigo reagiria se tu fizesses...”) são usadas para:

- Animar para que a pessoa continue a falar e a explicar o seu ponto de vista: “podias descrever-me um pouco mais?”



- Clarificar um ponto e prevenir confusões e mal-entendidos: “Quando é que sentiste isso?”
- Obter informação: “Na tua opinião o que é que isso significou?”
- Oferecer outro ponto de vista: “ Como é que achas que os teus colegas vêm isso?”

Reformulação: Depois de escutar ativamente a exposição de uma das partes, há que reformular para esta o conteúdo da mensagem, expondo as principais ideias e acontecimentos, refletindo sobre o sentimento expressado.

- Permite que a pessoa se sinta compreendida, verificar informação e interpretação do mediador;
- Permite que a parte que está a ouvir receba a história com outras palavras, limpa das conotações acusatórias;
- Sintetiza e ordena uma versão que, no relato da parte, possa ser apresentada de forma errónea ou confusa;

Facilitar modos de comunicação assertiva, focalizados nos seus próprios sentimentos e intenções, em lugar de os imputar aos outros, por exemplo: “Eu sinto-me discriminado quando” em que de “Ele discrimina-me”.

O Turbilhão de Ideias: O objetivo principal passa por estimular a criatividade pessoal e grupal, promovendo uma procura conjunta e cooperativa de soluções e situação. Ajuda a gerar uma grande quantidade de ideias, todas com aspetos passíveis de serem melhorados.

Regras para a produção de ideias:

- Não se pode criticar ou julgar as ideias apresentadas;
- Quantas mais ideias melhor;
- Ajudar a desenvolver as ideias de outros, elaborando-as;
- Procurar ideias não convencionais, quanto mais divergentes melhor;
- Registar cada ideia com, pelo menos, uma palavra-chave;
- Estabelecer um tempo e cumpri-lo.

Regras para avaliação e melhoria das ideias:

- Para cada ideia procurar primeiro os aspetos positivos, úteis ou viáveis antes de descartar os outros;
- Planear, para as ideias que ficaram, possibilidades de melhoria, combinando-as, desenvolvendo mais aspetos valiosos;
- Analisar os efeitos e consequências de aplicar cada ideia, como modo final de selecionar as melhores propostas.

Rua Alto de Barreiros, 790 – 4510 – 485 FÂNZERES

Tel.: 224854790 Fax.: 224854798/9 NIF: 600 075 478

E-mail: info@eb23-fanzeres.rcts.pt / secretaria@eb23-fanzeres.rcts.pt



Acordo: O papel do mediador é ajudar as partes a identificar os seus interesses e/ou necessidades, expressando adequadamente os seus sentimentos e reconhecendo os do outro. Pretende-se utilizar formas assertivas de comunicação e chegar a um acordo sobre todos ou alguns dos aspetos da disputa ou conflito. O mediador deve ter muito claro que o acordo, quando se conseguir atingir, é das partes, fruto das suas decisões. Não é sua função recomendar uma solução determinada, em contrapartida deve ter em conta o seguinte:

- Se a proposta é suficientemente específica: se estabelece o como, quando, onde, quem, etc;
- Se é equitativa, tanto a consideração dos interesses de ambas as partes, como na responsabilidade que cabe a cada aluno desenvolver;
- se é viável, perceber se as partes podem, efetivamente, fazer aquilo a que se comprometem;
- Se consideram algum mecanismo de resolução, em caso de surgirem novas desavenças.



Rua Alto de Barreiros, 790 – 4510 – 485 FÂNZERES

Tel.: 224854790 Fax.: 224854798/9 NIF: 600 075 478

E-mail: info@eb23-fanzeres.rcts.pt / secretaria@eb23-fanzeres.rcts.pt



Anexo III – Instrumento de Apoio às Aulas de Convivência



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTA BÁRBARA

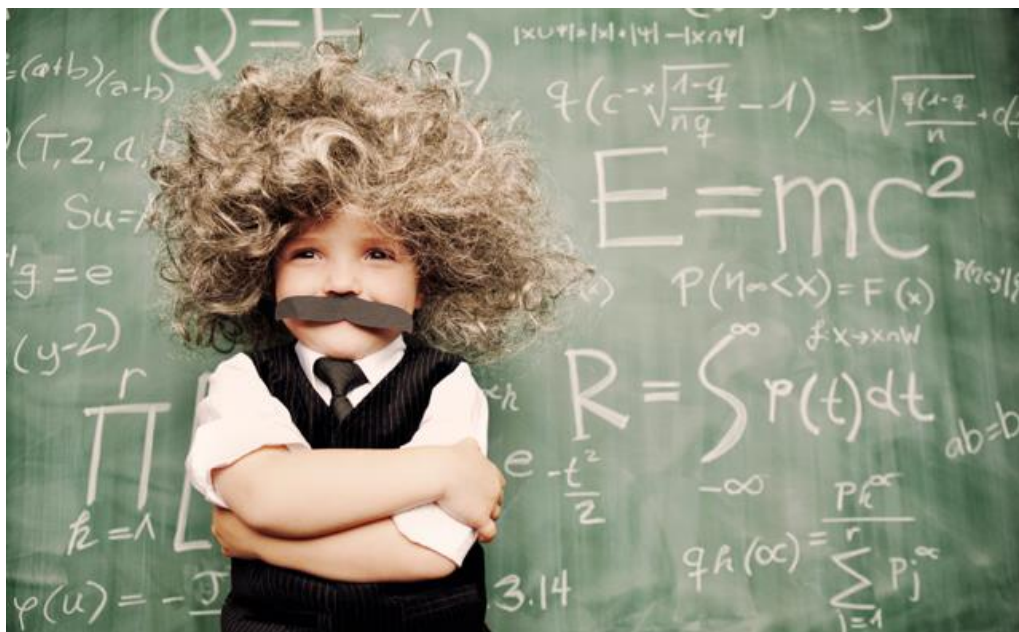


Espaço de Mediação Escolar

Educar para o sucesso pessoal e académico

[Instrumento de apoio às Aulas de
Convivência]

[Janeiro de 2015]



Rua Alto de Barreiros, 790 – 4510 – 485 FÂNZERES

Tel.: 224854790 Fax.: 224854798/9 NIF: 600 075 478

E-mail: info@eb23-fanzeres.rcts.pt / secretaria@eb23-fanzeres.rcts.pt





AUTOESTIMA E AUTOCONCEITO

A autoestima é a avaliação que tu fazes de ti próprio no que se refere às tuas capacidades, importância, sucesso e valor.

Se os jovens se sentirem bem com eles próprios e se tomarem bem conta de si, quando tiverem grandes escolhas a fazer, saberão como fazê-las e aprenderão a dizer não ao que for prejudicial.

O que é tu achas que há de especial em ti, que faz parte da tua personalidade, e que faz de ti uma pessoa única e especial?

A auto-estima está associada à auto-confiança e para que nos sintamos auto-confiantes é necessário sentirmo-nos capazes de fazer coisas, ser amados e aceites pelos outros e responsáveis. Escreve três aspetos em que te sintas:

1. Responsável

2. Apreciado

3. Capaz

Rua Alto de Barreiros, 790 – 4510 – 485 FÂNZERES

Tel.: 224854790 Fax.: 224854798/9 NIF: 600 075 478

E-mail: info@eb23-fanzeres.rcts.pt / secretaria@eb23-fanzeres.rcts.pt



A minha personalidade

A Personalidade é o conjunto das características marcantes de uma pessoa, é a força ativa que ajuda a determinar o relacionamento da pessoa, baseado no seu padrão de individualidade pessoal e social, referente ao pensar, sentir e agir.

| Traços de personalidade | Não tenho | Tenho pouco | Tenho algum/a | Tenho muito | Caraterística principal |
|-------------------------|-----------|-------------|---------------|-------------|-------------------------|
| EXTROVERSÃO | | | | | |
| SIMPATIA | | | | | |
| AUTOCONFIANÇA | | | | | |
| SERENIDADE | | | | | |
| PONDERAÇÃO | | | | | |
| PERSEVERANÇA | | | | | |
| INTELIGÊNCIA | | | | | |
| CAPACIDADE DE ESFORÇO | | | | | |
| AUTOCONTROLO | | | | | |
| FOCO | | | | | |



| RECORDA UM DIA EM QUE... | DESCREVE-O... |
|---|----------------------|
| Alguém te felicitou por algo que fizeste. | |
| Numa reunião de amigos, propuseste uma ideia que foi seguida por todos. | |
| Alguém te pediu um conselho sobre como agir perante um problema que tinha. | |
| Recebeste um elogio pelo aspeto que tinhas nesse dia. | |
| Um amigo agradeceu-te um favor que tinhas feito. | |
| Pediste desculpa a alguém por o teres incomodado com algo. | |
| Pediram-te desculpa por terem feito algo que te incomodou. | |

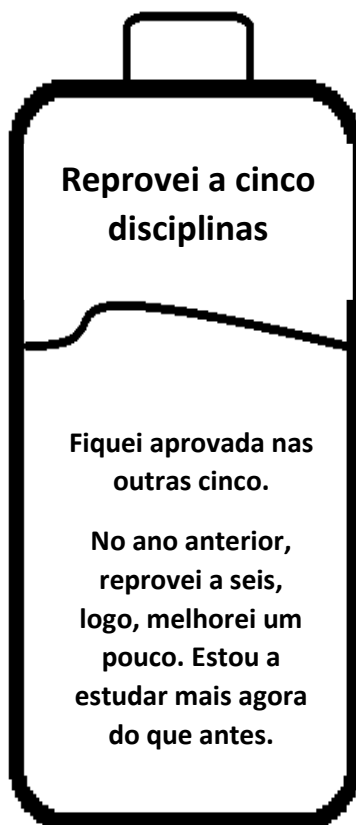
A garrafa meia cheia

Lembra-te de situações pelas quais tenhas passado, ou que te ocorram agora, em que penses coisas como «isto é um desgraça», «isto é um desastre» ou «isto é um grande fracasso».

Já deves ter ouvido dizer que quando uma garrafa está a meio, um otimista diria que a garrafa está meia cheia e um pessimista diria meia vazia. Isto é porque uma mesma realidade pode ser interpretada de várias maneiras. Vamos tentar, com esta atividade, ser como o otimista da garrafa.

Agora, que já pensaste em várias situações, deves procurar concentrar-te no seu lado positivo. Segundo o exemplo da garrafa, deves pensar nas coisas que fazem com que a garrafa ainda esteja «meia cheia».

Exemplo:



Agora, faz o mesmo, em relação às situações em que pensaste.

Rua Alto de Barreiros, 790 – 4510 – 485 FÂNZERES

Tel.: 224854790 Fax.: 224854798/9 NIF: 600 075 478

E-mail: info@eb23-fanzeres.rcts.pt / secretaria@eb23-fanzeres.rcts.pt



“O mapa não é o território” Alfred Korzybski

A ideia que construímos sobre as coisas é com base na informação que possuímos, ou seja, a nossa realidade é subjetiva e, por isso, diferente da dos outros. Trata-se de algo positivo, na medida em que podemos mudar a realidade, mudando a nossa perceção e isto aumenta o nosso leque de escolhas. Uma coisa é a realidade, outra coisa é a nossa perceção sobre ela, com base nas nossas experiências passadas e nas nossas crenças. Se tivéssemos por base outras experiências talvez pudéssemos ter outras crenças em relação a um mesmo assunto. E, se aquilo que vivemos no passado influencia a pessoa que somos hoje e a forma como percecionamos o mundo, significa que aquilo que somos e fazemos hoje, vai influenciar o que vamos ser e como vamos pensar no futuro.

Para perceberes melhor o teu mapa e ganhares consciência sobre a eventual diferença entre este e o território, completa as seguintes frases:

1. A vida é...

2. As pessoas são...

3. Eu sou...

Agora volta a completar as mesmas frases, imaginando que és o melhor aluno da tua turma/ a pessoa que toda a gente admira/uma pessoa muito bem sucedida

1. A vida é...

2. As pessoas são...

3. Eu sou...

1. A vida é...

2. As pessoas são...

3. Eu sou...

Adap. Vieira (2011)

Rua Alto de Barreiros, 790 – 4510 – 485 FÂNZERES

Tel.: 224854790 Fax.: 224854798/9 NIF: 600 075 478

E-mail: info@eb23-fanzeres.rcts.pt / secretaria@eb23-fanzeres.rcts.pt





“A parte mais flexível do sistema tende a dominar o sistema” Pedro Vieira

A flexibilidade comportamental parece ser a forma mais fácil de prever o sucesso que cada pessoa pode obter no futuro. Quando há alteração de contexto, quem é mais flexível tem mais sucesso na produção de resultados. Como se desenvolve a flexibilidade? Fazendo coisas diferentes. As rotinas tornam-nos eficientes, mas também mais fechado à mudança. Para tal podemos desenvolver a nossa flexibilidade, de forma a nos conseguirmos adaptar a todas as situações que vamos vivenciando.

1. Que rotinas segues em casa e na escola? Que resultado tens obtido com essas rotinas?

2. Que alternativas podes utilizar? O que pode acontecer se mudares?

3. Em que áreas gostavas de ter comportamentos diferentes?

4. O que acontecerá se conseguires adotar esses novos comportamentos? E o que acontecerá se não os conseguires adotar?

Apêndice I – Divulgação do EME

Dinamização do espaço



Quadro - antes



Quadro – depois



Deixa a tua marca



Escada - antes

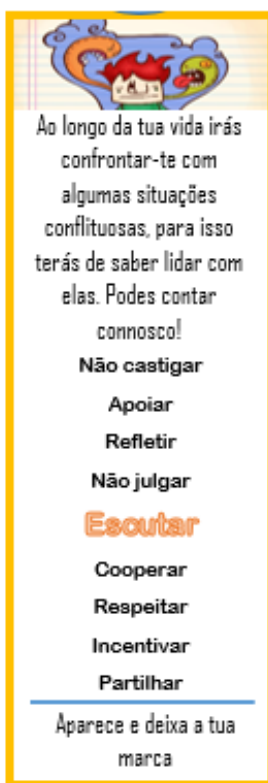
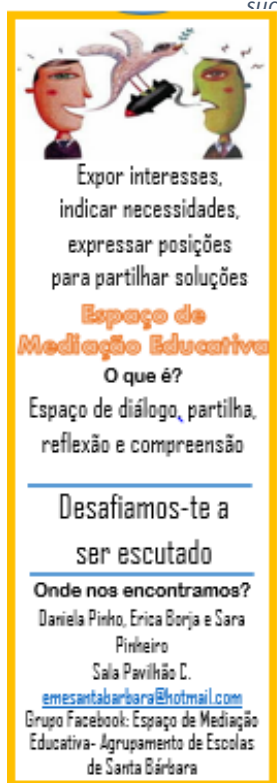


Escada – depois



Póster divulgação EME

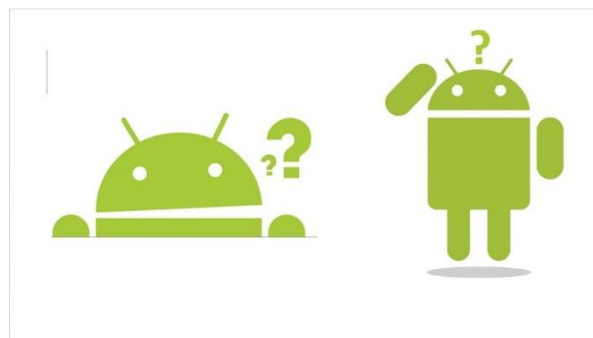
Os 10 passos para o sucesso



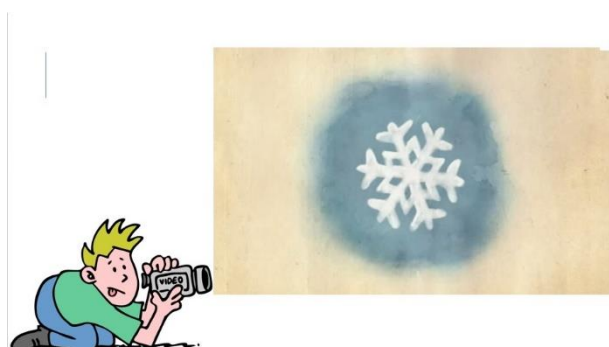
Marcadores



Power Point Apresentação às turmas



Mediação: auscultação das turmas



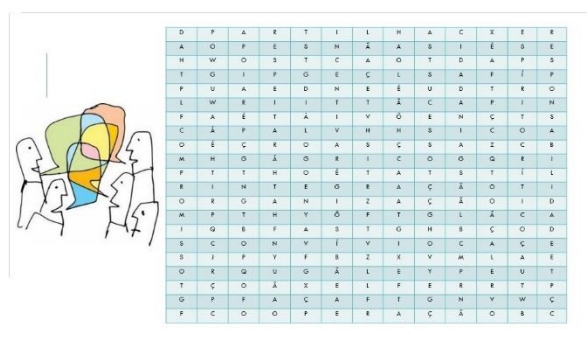
Vídeo



Síntese mediação



Atividade Deixa a Tua Marca



Sopa de letras

ONDE NOS ENCONTRAMOS?

Daniela Pinho, Érica Borja e Sara Pinheiro



Sala Pavilhão C.



emesantabarbara@hotmail.com



Grupo Facebook: Espaço de Mediação Educativa- Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara

Contactos

Apêndice II – Dia da Inclusão



Banca EME



Atividades



Atividades



Atividades



Póster Dia da Inclusão

1) Assinala com V as frases verdadeiras e com F as falsas.

- ☐ 1) O mediador atua como agente da realidade na procura de uma solução razoável e viável.
- ☐ 2) “Escuta ativa”: Manifesta que estamos a tratar de compreender o que a pessoa está a dizer e a sentir, através do ponto de vista de quem está a falar.
- ☐ 3) O papel do mediador é ajudar as partes a identificar os seus interesses e/ou necessidades, expressando adequadamente os seus sentimentos e reconhecendo os do outro.
- ☐ 4) O mediador tem de criar um clima cordial e de confiança (onde tem de explicar o seu papel, explicar o processo de mediação e respetivos pressupostos, como é o caso da voluntariedade e da confidencialidade).

2) Caso 1

Imagina que estás a entrar no pavilhão B e estão dois alunos a insultarem-se e aos socos um ao outro. Como agirias? Descreve o modo com farias para resolver o conflito

**3) Utiliza as seguintes palavras para completar as frases:
FORTALECER; CONHECER; LIBERTAR; EXPRESSAR**

O conflito pode ajudar a:

- a) _____ a relação;
- b) _____ emoções;
- c) _____ a outra pessoa;
- d) _____ a relação de mal entendidos e ressentimentos.

4) Assinala com V as frases verdadeiras e com F as falsas.

☐ 1) O objetivo da mediação consiste em julgar e favorecer uma das partes.

☐ 2) A mediação exclui a punição.

☐ 3) É importante assumir um compromisso para transformar-mos os nossos comportamentos e atitudes.

☐ 4) O acompanhamento realizado no âmbito da mediação prevê a escuta de apenas uma das partes envolvidas no conflito.

5) Caso 2

Imagina que estás a entrar no pavilhão C e um colega embate em ti.
Como reages?

**5) Utiliza as seguintes palavras para completar as frases:
COMPREENDER; EXPRESSAR; PARTILHAR; ESTABELECE**

O Mediador pode ajudar a:

- e) _____ interesses e necessidades;
- f) _____ soluções;
- g) _____ posições;
- h) _____ laços de comunicação

6) Sopa de letras

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| R | C | O | M | P | R | O | M | I | S | S | O | I | C |
| I | H | F | R | H | A | S | I | O | V | A | N | R | O |
| T | W | G | V | Y | Q | E | T | D | F | L | O | P | M |
| E | E | S | C | U | T | A | R | D | Q | R | G | L | P |
| L | W | I | N | I | C | I | A | T | I | V | A | I | R |
| F | E | V | E | I | R | S | G | G | R | H | J | B | E |
| E | C | M | D | S | R | Q | O | U | I | H | E | R | E |
| R | H | K | V | N | M | H | L | R | Y | A | D | U | N |
| I | O | H | M | G | V | D | A | O | L | T | E | G | D |
| E | F | L | E | X | I | B | I | L | I | D | A | D | E |
| P | L | H | G | R | T | S | D | A | B | M | L | N | R |
| R | E | S | P | E | I | T | O | P | R | Q | O | J | I |

O que têm em comum as palavras que encontraste?

7) Completa a história

História 1) O Carlos deu um encontrão ao Sebastião, que foi contra um cacifo. Riu-se, juntamente com outros colegas, e foi embora. Os livros do Sebastião caíram no chão e como o corredor estava cheio de gente, ele teve que esperar que todos saíssem para os poder apanhar. O Sebastião sentiu-se envergonhado e triste com o sucedido e chegou atrasado à aula. No final do dia resolveu ir falar com o Carlos sobre o sucedido, a caminho de casa.

8) Completa a história

História 2) A Teresa costuma gozar com a Matilde praticamente todos os dias. A Matilde fica triste e a maior parte das vezes chora quando ouve a Teresa dizer: “Tu és uma criancinha, vê se cresces e aprendes a ser adulta, caso contrário vais aprender a levar na cara!”. Hoje, à hora de almoço, a Teresa repetiu essa frase, quando a Matilde fez uma expressão estranha por se ter queimado com a sopa. Teve vontade, mas não chorou e, quando acabou de comer, decidiu que não ia para a próxima aula sem, primeiro, falar coma Teresa. Encontrou-a sozinha na casa de banho e começou.

9) Produz um comentário tendo em conta a banda desenhada que se segue e a tabela com a fórmula ACCERS.



A fórmula ACCERS

Atenção

Exemplo: “Eu preciso de falar contigo sobre um assunto. Agora é uma boa altura para ti?”

Cedo, claro e curto

Exemplo: “Quero falar contigo sobre uma coisa que aconteceu hoje no corredor.”

Comportamento específico

Exemplo: “Eu não gostei que me tivesses empurrado contra o cacifo. Eu deixei cair os livros e tu jogaste futebol com eles.”

Efeito sobre mim

Exemplo: “Eu fiquei embaraçado e, além disso, já estava atrasado para a aula. Tive que esperar que o corredor ficasse vazio, antes de poder apanhar os livros.”

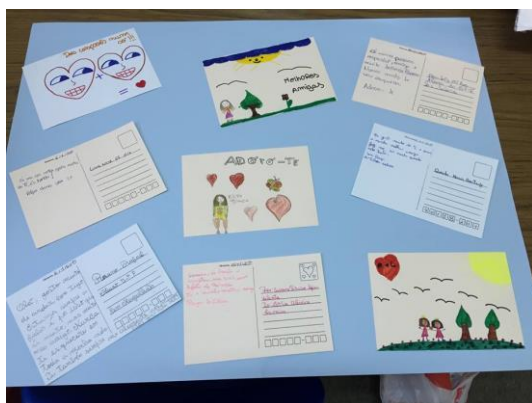
Resposta

Esperar pela resposta da pessoa. Ela pode tentar esquivar-se: “Não percebes uma piada?”, “Qual é o problema?”. Apesar de tudo já é uma resposta, por outro lado, pode acontecer que te peça desculpa.

Solução

Exemplo: “Eu quero que deixes de me molestar no corredor. Caso contrário vou falar com o diretor de turma sobre isto.”

Apêndice III – Semana da Paz e do Entendimento



Atividades



Atividades



Pacote para pipocas



Visualização do Filme

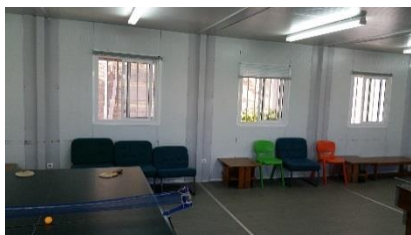


Bailando pela Paz



Póster Sessão Cinema

Apêndice IV – Espaço de Convívio



Fotos Espaço Convívio - Antes



Fotos Espaço Convívio - Antes



Fotos Espaço Convívio - Antes



Entrada Espaço de Convívio



Fotos Espaço Convívio - Antes



Espaço de Convívio - Depois



Espaço de Convívio - Depois



Espaço de Convívio - Depois



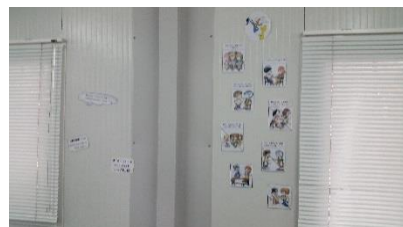
Espaço de Convívio - Depois



Os alunos no espaço



Póster Espaço Convívio



Regras para o bom funcionamento



Espaço de Convívio - Depois

Apêndice V – Aulas de Convivência

Percepções

TEMÁTICA

Integração e percepções

OBJETIVOS

- Identificar e refletir acerca das suas percepções sobre o contexto escolar

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

- O Mediador levanta a seguinte questão: Como se sentem em estar aqui?
- é lhes solicitado que cada um responda à questão numa folha;
- partilha de todas as ideias e diferenciá-las tendo em conta os aspetos positivos e negativos;
- O Mediador levanta a segunda questão: Qual a vossa postura na sala de aula?
- é lhes solicitado que cada um responda à questão numa folha;
- partilha de todas as ideias e diferenciá-las tendo em conta os aspetos positivos e negativos;
- O Mediador levanta a terceira questão apenas para debater: De que forma relacionam a resposta dada à primeira questão com a resposta dada à segunda questão?

MATERIAL SUGERIDO

Folhas, quadro, material de escrita

TEMPO APROXIMADO

45 minutos

Situações:

1. Numa situação conflituosa entre um colega teu e um professor, o que farias?

- a)- observo a situação até que termine
- b)- peço ajuda para resolver o conflito
- c)- colaboro diretamente na resolução do conflito

2. Em contexto de sala de aula, o colega do lado quer conversar contigo acerca de algo que não tem a ver com o programa da disciplina, o que fazes?

- a)- ignoro e espero que ele se cale
- b)- converso com ele
- c)- explico-lhe que não é o local e altura indicada para o fazer

Conflito

TEMÁTICA

Resolução de conflito

OBJETIVOS

- Conscientizar acerca das estratégias usadas nas situações de conflito;
- Identificar e refletir acerca dos métodos utilizados para resolver conflitos;
- Introduzir estratégias para negociar e apresentar habilidades para negociações

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

- O Mediador convida os participantes a realizarem um exercício fictício;
- os participantes devem sentar-se confortavelmente, fechando os olhos e desligando-se de tudo relaxando completamente;
- o animador diz: todos estão agora a caminhar na rua e de repente observam a alguma distância que se aproxima alguém com quem têm um conflito, todos têm que decidir rapidamente de que forma vão enfrentar a pessoa.
- à medida que esta se aproxima surgem várias alternativas sobre a forma como vão enfrentar a pessoa;
- os sujeitos decidem o que fazer e é terminado o exercício;
- o mediador diz: a pessoa passou;
- é solicitado que respondam às seguintes questões: Em que alternativas pensaste? Qual a alternativa que escolheste? Que nível de satisfação sentiste?
- partilha e reflexão das várias alternativas apresentadas

MATERIAL SUGERIDO

Folhas, material de escrita

TEMPO APROXIMADO – 45 minutos

Balão dos Desejos

TEMÁTICA

Autoconhecimento e conhecimento mútuo; perspectivas do futuro;

OBJETIVOS

- Refletir acerca dos seus objetivos de vida e do próprio caminho a percorrer

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

- O Mediador entrega um balão colorido e um pedaço de papel para cada pessoa;
- é solicitado aos alunos que estes escrevam o seu maior desejo;
- Colocar o papel dentro do balão, encher e amarrar;
- Fazer um círculo e conversar sobre os desejos que mencionaram.
- Ao som de uma música, soltar os balões;
- O animador vai motivando o grupo para não deixar cair ou perder nenhum dos desejos;

“que o ar leve estas intenções para cima, para o mundo, e que sejam para melhorá-lo.”

MATERIAL SUGERIDO

Balões, papel, material de escrita, música

TEMPO APROXIMADO

45 minutos

Sapato apertado

TEMÁTICA

O outro e a diferença

OBJETIVOS

- Compreender as nossas diferenças;
- Colocar-se no lugar do outro;

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

- O mediador solicita que o grupo forme um círculo. De seguida solicita que tirem os sapatos e que troquem o sapato do pé direito com o colega do lado.
- Depois devem calçar os sapatos trocados, olhar para os pés calçados, andar pela sala, ocupar todos os espaços da sala andando no ritmo da música (mais lenta, mais rápida, correndo...).
- O mediador pede que retomem o lugar inicial, que se sentem e voltar a calçar os respetivos sapatos.
- Elaborar com o grupo a descrição da dinâmica passo a passo.
- Conversar com o grupo sobre os sentimentos provocados, relacionando-os com o desenvolvimento da dinâmica (ficar descalço, trocar os sapatos, calçar o sapato do outro, olhar para os pés, andar e correr com o sapato do outro...)

- Refletir acerca de:

- Provocou estranheza? Porquê?
- O que significou andar com o sapato do outro? Foi fácil/difícil?
- Como podemos relacionar isso com a nossa vida; com a dificuldade de colocar-se no lugar do outro; com as nossas exigências e os nossos preconceitos?
- Se todos somos diferentes, por que temos tanta dificuldade em conviver com as diferenças?

MATERIAL SUGERIDO – nenhum em específico

TEMPO APROXIMADO 45 minutos

O Jardim e o Jardineiro

TEMÁTICA

A diversidade escolar e o papel do professor.

OBJETIVOS

- Conscientizar os membros do grupo para a diversidade de sujeitos existentes no contexto escolar;
- Estabelecer e refletir acerca dos compromissos que podem assumir;

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

- O mediador solicita que as pessoas do grupo fechem os olhos por um instante, que se desliguem dos sons que estão à sua volta e se imaginem num jardim.
- Depois, o mediador solicita que observem a diversidade, os detalhes e procurem uma flor diferente, fixando o seu olhar sobre ela.
- Passados alguns minutos, são distribuídas folhas e lápis de cor para que cada pessoa desenhe e pinte essa flor diferente como a percebeu/imaginou.
- Depois, é-lhes pedido que troquem o desenho com o colega do lado, conversando com ele sobre o desenho de cada um: o que imaginou e o que sentiu ao criá-lo; Se foi fácil ou difícil pensar nesse jardim/flor.
- Elaborar uma lista, com o grupo, acerca das ideias/sentimentos que surgiram e relacioná-las com o dia-a-dia escolar; com as belezas e dificuldades que aparecem, uma vez que, tal como um jardim, a escola é lugar de diversidade, feita de pessoas/culturas diferentes que precisam conviver por muito tempo num mesmo espaço. Como vamos valorizar essas diferenças? Que sementes/cuidados está precisando o nosso jardim? Que compromissos pessoais e coletivos podemos assumir no cuidado deste jardim?

MATERIAL SUGERIDO

Material de escrita (lápis de cor) e papel;

TEMPO APROXIMADO

45 minutos

Fórmula ACCERS

TEMÁTICA

Assertividade

OBJETIVOS

Desenvolver ferramentas práticas ao nível da comunicação assertiva

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Situação 1: O Carlos deu um encontrão ao Sebastião, que foi contra um cacifo. Riu-se, juntamente com outros colegas, e foi embora. Os livros do Sebastião caíram no chão e como o corredor estava cheio de gente, ele teve que esperar que todos saíssem para os poder apanhar. O Sebastião sentiu-se envergonhado e triste com o sucedido e chegou atrasado à aula. No final do dia resolveu ir falar com o Carlos sobre o sucedido, a caminho de casa.

Situação 2: A Teresa costuma gozar com a Matilde praticamente todos os dias. A Matilde fica triste e a maior parte das vezes chora quando ouve a Teresa dizer: “Tu és uma criancinha, vê se cresces e aprendes a ser adulta, caso contrário vais aprender a levar na cara!”. Hoje, à hora de almoço, a Teresa repetiu essa frase, quando a Matilde fez uma expressão estranha por se ter queimado com a sopa. Teve vontade, mas não chorou e, quando acabou de comer, decidiu que não ia para a próxima aula sem, primeiro, falar com a Teresa. Encontrou-a sozinha na casa de banho e começou.

MATERIAL SUGERIDO

Ficha informativa (A fórmula ACCERS) Beane (2006) A sala de Aula sem Bullying
TEMPO APROXIMADO: 45 minutos

A fórmula ACCERS

Atenção

Exemplo: “Eu preciso de falar contigo sobre um assunto. Agora é uma boa altura para ti?”

Cedo, claro e curto

Exemplo: “Quero falar contigo sobre uma coisa que aconteceu hoje no corredor.”

Comportamento específico

Exemplo: “Eu não gostei que me tivesses empurrado contra o cacifo. Eu deixei cair os livros e tu jogaste futebol com eles.”

Efeito sobre mim

Exemplo: “Eu fiquei embaraçado e, além disso, já estava atrasado para a aula. Tive que esperar que o corredor ficasse vazio, antes de poder apanhar os livros.”

Resposta

Esperar pela resposta da pessoa. Ela pode tentar esquivar-se: “Não percebes uma piada?”, “Qual é o problema?”. Apesar de tudo já é uma resposta, por outro lado, pode acontecer que te peça desculpa.

Solução

Exemplo: “Eu quero que deixes de me molestar no corredor. Caso contrário vou falar com o diretor de turma sobre isto.”

A casa das palavras

TEMÁTICA

Resolução positiva de conflitos

OBJETIVOS

- Trabalhar para desenvolver atitudes pacíficas e melhorar a capacidade de diálogo.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Em algumas povoações do Mali existe “A Casa da Palavra”. É lá que as pessoas vão para negociar e resolver os seus conflitos. A casa é feita com colunas de pedra, madeira ou argamassa e não tem paredes. Está coberta apenas por um telhado de palha e é tão baixa que não é possível estar lá de pé. Para entrar é preciso baixar a cabeça. Desta forma, quem entra lembra-se que é necessário ser humilde para comunicar com os outros. A Casa da Palavra não tem móveis e as pessoas sentam-se no chão, umas diante das outras. Se alguém, levado pela ira ou pelo calor da discussão, se levantar, irritado para se lançar sobre o outro, bate com a cabeça no teto.

A dor que sente relembra-lhe que é preciso ser paciente e que deixar-se levar pelas emoções apenas serve para destruir o diálogo.

Questões para debate:

-O que vos parece a ideia da Casa da Palavra? Seria interessante ter um espaço assim na sala de aula, ou na escola?

-O que sentem quando alguém não pensa da mesma forma que vocês? Como agem se isso acontece?

-Quais são as palavras que te fazem sentir mal? (Palavras dardo)

-Quais são as palavras que te fazem sentir bem? (palavras ponte)

A palavra é uma forma poderosa de energia que podemos usar a favor da vida e da paz, ou contra elas. As palavras podem ser dados (picam-nos, fazem-nos sofrer, bloqueiam-nos) ou pontes (ligam-nos aos outros, permitem-nos crescer e consolam-nos). A comunicação pacífica é uma arte difícil, mas que se pode aprender. Exige, no entanto, vontade, esforço e amor.

MATERIAL SUGERIDO

- Imagem da casa da palavra. **TEMPO APROXIMADO 45 MINUTOS.**

PAPAGAIO CAPA (Criativa; Autônoma; Pacífica e Amorosa)

TEMÁTICA

Trabalhar Modelo da pessoa CAPA (Criativa; Autônoma; Pacífica e Amorosa)

OBJETIVOS

- Tomar consciência dos pontos fortes e dos que se podem melhorar)

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Entrega-se a cada aluno uma folha com um papagaio impresso e o seguinte texto “Passámos a vida a arrancá-los do chão. Corremos com eles até ficar sem fôlego. Caem por terra. Chocam com os telhados. Remendamos e consolámos, ajustamos e ensinamos. Vemos como baloçam ao vento e asseguramos-lhes que um dia poderão voar. Finalmente levantam voo, mas precisam de mais fio e nós soltamos mais e mais e, no fundo, sabemos que em breve a bela criatura quebrará a corda de segurança que nos une e erguerá nos ares como era seu destino... livre e sozinha. Só então percebemos que o nosso trabalho está feito.”

A atividade consiste em que cada um decore o seu papagaio de papel, o personalize através de desenhos e cores. Em cada eixo da armação deve colocar uma das iniciais do modelo CAPA: o C de Criativa; o A de Autônoma; o P de Pacífica e o A de Amorosa).

Os papagaios de papel serão expostos na sala de aula, suspensos com um fio de nylon. Finalmente observa-se a riqueza da diversidade e a beleza única de cada papagaio.

REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE

- Qual dirias que é a missão de um Papagaio de papel?
- O que pode impedi-lo de voar?
- Se fosses um papagaio de papel, o que seria o vento?
- Indica três coisas que podes fazer cada uma das qualidades CAPA e consegues ser uma pessoa mais criativa, mais Autônoma; mais Pacífica e mais Amorosa?
- O que achas fundamental para manter o equilíbrio dos quatro eixos?

MATERIAL SUGERIDO

Folha com o Papagaio de papel impresso

Lápis/ canetas cor; **TEMPO APROXIMADO**1 hora.

Cicatrizes da ira

TEMÁTICA

Regulação emocional

OBJETIVOS

Darmo-nos conta de que deixarmo-nos levar pela ira tem consequências em nós próprios e nos outros.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Discussão do Conto:

O Martim estava sempre mal-humorado. Quando se irritava deixava-se levar pela ira e fazia coisas que magoavam os que lhe eram próximos. Um dia opai deu-lhe um saco com pregos e disse-lhe que, de cada vez que tivesse um ataque de fúria, pregasse um na porta do quarto. No primeiro dia pregou 37! Ao longo das semanas seguintes o número de pregos foi diminuindo. Pouco a pouco o Martim foi descobrindo que era mais fácil controlar a ira do que pregar pregos naquela porta de madeira maciça. Finalmente chegou o dia em que não pregou nenhum. Foi dizer ao pai e sugeriu-lhe que, por cada dia sem se irritar, arrancasse um dos pregos cravados na porta. O tempo foi passando e, um dia, o Martim contou ao pai que já tinha arrancado os pregos todos. Então, o pai levou-o até junto da porta do quarto e disse-lhe:

-Fizeste muito bem, Martim, mas repara nos buracos com que a porta ficou. Quando alguém não controla a ira, as suas palavras deixam cicatrizes como estas. Uma ferida verbal pode ser tão dolorosa como uma ferida física. A ira deixa marcas. Nunca te esqueças disso!

REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE

-O que é que se passava com o Martim?

-Alguma vez agiste como ele?

Como te sentiste a seguir? Como achas que se sentiram as pessoas sobre as quais descarregaste?

-Qual é a tua opinião sobre a estratégia de cravar pregos na porta? Ocorre-te outro sistema para te dares conta de quantas vezes perdes o autodomínio?

-Alguma vez te sentiste ferido pelos gritos, palavras ou ofensas de uma pessoa furiosa? Como te comportaste quando isso aconteceu?

-Porque é que achas que às vezes agimos assim?

CONCLUSÕES PARA TRABALHAR

A ira não deixa cicatrizes apenas na pessoa que recebe o seu impacto, mas também na pessoa que se enfurece, a qual sente, igualmente, os seus efeitos: os outros afastam-se dela, a sua autoestima baixa e sente-se infeliz.

A ira acumulada que sai de dentro de nós de forma explosiva chama-se fúria. A pessoa furiosa perde o controlo e age como um tsunamique destrói tudo. A ira reprimida a que não damos vazão transforma-se em raiva e magoa-nos por dentro.

Reprimir as emoções também não é saudável. O melhor é deixá-las sair, mas de forma não agressiva, tendo cuidado com o modo como nos expressamos, procurando a melhor maneira de dizer o que temos a dizer sem ferir os outros. É por esse motivo que devemos estar tranquilos antes de falar com a pessoa que nos enfureceu com o seu comportamento.

MATERIAL SUGERIDO

Martelo, pregos, tábua de madeira

TEMPO APROXIMADO

45 min

Guarda-chuva emocional

TEMÁTICA

Autoestima

OBJETIVOS

Ter consciência de que há pessoas que atiram as suas contrariedades, os seus medos, a sua raiva, as suas tensões e a sua agressividade para cima das outras, como de lixo se tratasse, e de que isso constitui uma agressão e uma falta de respeito, seja qual for a circunstância.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Situação para discutir:

Na hora do recreio, durante um jogo de futebol, a Maria tropeça numa pedra e, sem querer, dá um pequeno encontrão ao Marco, que se estatela no terreno de jogo e perde a bola. A equipa do Marco está a perder, como acontece com frequência.

Irritado, o Marco volta-se para trás e, diante de todos, grita para a Maria:

-“És uma inútil! Olha o que fizeste! Por tua culpa caí e perdi a bola! Não serves para nada. Não sei porque te deixamos jogar connosco. Só serves para estorvar. Não sabes jogar futebol. Porque não vais para ao pé das tuas amigas jogar a outra coisa? Não me suportas e fizeste de propósito! Jogar contigo é uma porcaria. Se tu jogas, eu vou-me embora.

REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE

Achas que a Maria tem culpa desta situação?

Porque te parece que o Marco reagiu assim?

Como achas que o Marco se sentia quando “encharcou” a Maria com o seu lixo emocional?

Identifica os detritos emocionais que o Marco atirou à Maria.

Achas que a Maria merece que o Marco a trate assim?

O que pode a Maria fazer nesta situação?

Se estivesses na situação da Maria voltarias a jogar futebol na hora do recreio?

Já passaste por alguma experiência parecida? Podes partilhá-la?

Como agirias se fosses o Marco?

A autoestima surge como resultado de sabermos que somos pessoas valiosas, dignas de amor e respeito. Para cultivar uma boa autoestima, a primeira coisa que devemos fazer é apercebermo-nos de que temos no nosso interior qualidades, capacidades e potencial que devemos trabalhar diariamente. A ignorância acerca de nós mesmos faz-nos sentir inseguros. Ao longo da vida podemos cruzar-nos com pessoas que conseguem furar até o mais resistente dos guardas chuvas emocionais. Nesses casos, o melhor é afastarmo-nos delas e relacionarmo-nos com pessoas mais respeitadoras e sadias. É importante cuidar do nosso belo guarda-chuva emocional, tendo melhorá-lo e não deixar que ninguém derrame os seus detritos em cima dele.

Como deve ser o nosso guarda-chuva da autoestima? Que qualidades e que valores é preciso cultivar para termos uma boa autoestima? (confiança, respeito conhecimento de si próprio, coragem, assertividade, simpatia, alegria, otimismo, experiências positivas, amizade, afeto, esforço)

Que ações é que podem reforçar estas qualidades e valores? (Dizer a mim próprio que, se me sair mal não há problema, Voltar a tentar, Atrever-me a fazer coisas novas, Relembrar as minhas 10 melhores qualidades.

CONCLUSÕES PARA TRABALHAR

Os “poluidores emocionais” existem e são uma realidade no nosso dia-a-dia. São pessoas que ferem, atacam e menosprezam os outros, umas vezes de forma consciente e outras levadas pela ira ou pelo seu próprio mal-estar emocional. Quando aparecem podem fazer-nos sentir muito mal com as suas palavras.

É importantíssimo que saibamos proteger-nos das suas ofensas e desprezo. E isso é algo que podemos conseguir fazer trazendo connosco um grande guarda-chuva da autoestima.

Mas atenção, todos somos poluidores emocionais em potência. Não podemos baixar a guarda.

MATERIAL SUGERIDO

Desenho de guarda-chuva em cartolina

Marcadores

TEMPO APROXIMADO: 1 hora

Apêndice VI – Intervenção com CV: apresentação do projeto

ESPAÇO DE MEDIAÇÃO ESCOLAR
INTERVENÇÃO: CURSOS VOCACIONAIS

Responsáveis pela intervenção: Daniela Pinho e Érica Borja

No âmbito do estágio relativo ao Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto que estamos a desenvolver na EB 2/3 de Fânzeres propusemos à nossa orientadora local Prof.^a Maria do Céu desenvolver uma intervenção direcionada para os Cursos Vocacionais 1 e 2. Esta proposta advém do nosso interesse particular nos currículos alternativos.

O nosso plano de intervenção seguirá uma estrutura previamente definida ainda que com a salvaguarda de alterarmos o plano sempre que se mostrar necessário, dado que atuamos numa lógica de trabalhar com as turmas com o intuito de verificar a produção de sentido que as mesmas conferem à intervenção. Em específico, o projeto passa por sessões de cinema quinzenais. Consideramos ainda importante realizar um primeiro contacto com as turmas de forma a compreender qual o interesse que demonstram neste projeto.

Proposta de calendarização:

| Turma/ Calendário | Atividade | Dia | Hora | Aula |
|------------------------------|-------------------------------|------------|--------------------|--|
| CV 1 | Apresentação do projeto | 04/03/2015 | Das 12:25 às 13:15 | Francês Prof.^a Cristina Silva |
| | 1. ^a Sessão cinema | 06/03/15 | Das 9:25 às 11:20 | Técnicas Artesanais Prof.^a Rosa Castro |
| | 2. ^a Sessão cinema | 19/03/2015 | Das 9:25 às 11:20 | Técnicas Artesanais Prof.^a Rosa Castro |

| Turma/ Calendário | Atividade | Dia | Hora | Aula |
|------------------------------|-------------------------|------------|--------------------|---|
| CV 2 | Apresentação do projeto | 04/03/2015 | Das 10:30 às 11:20 | Físico-Química Prof.ª Fátima Correia |
| | 1.ª Sessão cinema | 05/03/2015 | Das 14:25 às 16:15 | Não se aplica |
| | 2.ª Sessão cinema | 19/03/2015 | Das 9:25 às 11:20 | Não se aplica |

Fânzeres, 23 de Fevereiro de 2015

**Apêndice VII – Intervenção com CV: resumos filmes
apresentados**

Encontros: Ficção e Vida Real

Destinatários: Cursos Vocacionais 1 e 2

Mediadoras responsáveis: Daniela Pinho e Érica Borja

1º Encontro

Data: 04/03/2015

Filme: Jamesy Boy

Duração: 1h30min

Reflexão Crítica:

O filme retrata a vida de um jovem que não atribui qualquer significado à escola e que, por isso mesmo, envolve-se com gangues até que é detido e vai para uma prisão de segurança máxima. Na prisão, ele cria uma amizade com um detido que o motiva a não desistir.

A ideia principal que retiramos do filme é que, por mais que a vida nos puxe para baixo, é imprescindível estabelecermos objetivos e, em função disso, traçar um caminho com vista à concretização dos mesmos. O importante é focarmo-nos em alguma coisa que nós amamos e a partir daí lutarmos por isso.

É notável perceber, com o desenrolar do filme, que James era um adolescente que não se interessava pela escola e, no final, acaba por ingressar na faculdade no curso de Literatura e Poesia. Baseado em fatos reais.

Observações:

A mensagem que o filme pretendia transmitir foi facilmente percebida pelos estudantes e o envolvimento que tiveram durante o filme foi bastante positivo. De salientar que o comportamento das duas turmas foi muito bom, à exceção de uma situação com alguns elementos da turma do CV1.

Tarefa proposta: Realização de uma reflexão em forma de imagem, desenho, fotografia, poema, letra de música (...) para de certa forma relacionar aspetos do filme com a vivência diária dos estudantes.

2º Encontro

Data: 19/03/2015

Filme: Poder Além da Vida

Duração: 1h 30min

Reflexão Crítica: O filme retrata uma história verídica de um jovem que tem uma paixão pela ginástica acrobática e que tem como principal objetivo competir numa prova de extrema importância. No início do filme podemos perceber que é um jovem que sempre teve tudo o que quis, sem limitações. A dado momento o jovem tem um acidente e esse acidente quase destrói o sonho de competir e vencer a prova. Ao longo do filme, encontra alguém que o motiva a continuar e, quando já ninguém acreditava nele, mostra a todos mas principalmente a ele próprio que consegue. Sagra-se campeão na prova.

Observações: Foi notória a mudança de comportamento e consequente interesse que os alunos demonstraram nas duas sessões. O 1.º encontro correu muito bem com ambas as turmas, ao contrário do 2.º encontro que foi notório o desinteresse pelo filme. Acreditamos, enquanto mediadoras, que esta falta de interesse se deve às questões abordadas nos filmes: se no 1.º filme abordava-se muito mais a questão dos *gangs*, prisões, etc, o 2.º filme era muito mais direcionado para a motivação e a procura pela realização de objetivos estabelecidos. Consideramos que a temática presente no 1.º filme suscita muito mais o interesse dos estudantes, no geral.